

有明教育芸術短期大学
子ども教育実践研究
第5巻

巻頭言……………有明教育芸術短期大学学長 若林 彰

○論文

《原著》

子どもたちに豊かな言葉を育む言語環境の在り方……………長田 信彦

現代アートを活用した「総合的な学習の時間」の充実……………石井 友行

保育実践におけるデモクラティック・エデュケーション

ーかかわり合いの構造とプロセスに注目してー……………菊地 大介

《実践研究》

保育・教育を目指す大学生の障害児に関する意義と授業改善について……………池口洋一郎

就学前教育に関する一考察

～学内講座からの学生の学びを通して……………信太 朋子・山田麻美子

○子ども教育実践総合センター事業報告

地域の教育・保育関係機関との連携事業Ⅱ

ー本学と江東区の取り組みー……………深澤 瑞穂・山田麻美子

資料

子ども教育実践研究 編集要項

子ども教育実践研究 執筆・投稿要領

子ども教育実践総合センター規程

子育て支援事業における研究等に関する行動規範

2022年3月

有明教育芸術短期大学
子ども教育実践総合センター

巻 頭 言

子ども教育実践研究紀要第5巻の発刊にあたって

大学が見出すべき社会に向けた役割

有明教育芸術短期大学 学長 若林 彰

突如現れ、世界中に大きなダメージを与えた新型コロナウイルス。3年という月日が経ち、「With Corona」が献言されていますが、大学のあり方にも大きな影響を与えました。大学が第一に重視すべきは、感染防止策を徹底しながら、大学の諸機能を維持し続けるシステムを整え、定着させていくことです。オンライン等の活用により、教育や研究活動は活路がすこしずつ見えてきましたが、社会貢献活動は、大学の中だけでの対応や取組で解決する機能ではないだけに、柔軟な発想と様々な取組が必要となってきます。

社会貢献は大学にとって極めて重要な活動です。見方を変えると、社会がどれだけ大学を必要としているかということになります。2005年に出された中教審答申「我が国の高等教育の将来像」以来、大学の社会における役割が論議され、より直接的な社会貢献の役割が意識されるようになってきました。答申が出された当時は、多くの大学で市民向け講座が実施されていました。しかし、それだけが社会に対する「研究の還元」と言えるのかという、大学そのものの意義に対する問いかけでもあったわけです。本学でも公開講座として、地域社会へ向けた講座が開学以来、現在でも実施されています。果たして本学の取り組みが、地域社会が求めているものとして応えられているのか。引き続き検証をしていかなければなりません。実際、今般のコロナ禍において、実質2年間公開講座は実施されていない訳ですが、そのことを地域社会がどう評価しているのか、加えてこのコロナ禍において、その他に何を社会へ還元すべきなのかを考えていく必要があります。

また「SDGs」が共通価値となってきた今日の状況において、大学もその価値を重んじることが重視される時代になりました。さらに、大学は教育や研究だけにとどまらず「SDGs」をどうやって自分たちの地域に実現していけるのかを模索していく必要があります。その一つとして大学の様々な資源を活用することも大切になってくると考えています。また、大学として、いかに今後もこの資源を蓄積していくのかも重要です。大学の資源であるところの教育や研究を社会に確実に還元する。それこそ社会貢献である。その観点から、本学では研究を深めていくことを重視しています。それは、社会への大学の役割でもあるわけですが、独りよがりにならないよう、そして、どう社会へ還元していくのか、試行錯誤しているところです。

なかなか収まらない「コロナ禍」のため、本年度も「子ども教育実践総合センター」の例年の社会貢献活動の多くは休止となってしまいました。しかし、ここまで述べてきたような地域社会への思いを今後も実現するために、本誌「子ども教育実践研究第5号」では、本学において深め蓄積している研究や教育について報告させていただきます。

多くの皆様のご感想やご意見を仰ぎ、本センターのさらなる充実に資して参りたいと思っております。どうぞ、忌憚のないご批評を頂ければ幸いです。

目 次

巻頭言・……………有明教育芸術短期大学学長 若林 彰

○論文

《原著》

- 子どもたちに豊かな言葉を育む言語環境の在り方……………長田 信彦 1
現代アートを活用した「総合的な学習の時間」の充実……………石井 友行 13
保育実践におけるデモクラティック・エデュケーション
～かかわり合いの構造とプロセスに注目して～……………菊地 大介 23

《実践研究》

- 保育・教育を目指す大学生の障害児に関する意義と授業改善について……………池口洋一郎 35
就学前教育に関する一考察
～学内講座からの学生の学びを通して……………信太 朋子・山田麻美子 47

○子ども教育実践総合センター事業報告

地域の教育・保育関係機関との連携事業 II

- ～本学と江東区の取り組み～……………深澤 瑞穂・山田麻美子 57

資料

子ども教育実践研究 編集要項

子ども教育実践研究 執筆・投稿要領

子ども教育実践総合センター規程

子育て支援事業における研究等に関する行動規範

論 文

《原著》

子どもたちに豊かな言葉を育む言語環境の在り方

A language environment that nurtures rich language for children

長田 信彦 (Nobuhiko Osada)

要約：

言語環境は、子どもが成長して行くために、その内なる力の育ちに多大な影響を及ぼす。また、他者と協働して生きて行くための力（コミュニケーション力）を育むために、とても大切な環境でもある。子どもが、豊かな言葉を育むために、「認識」「思考」「想像」「伝達」といった言葉の機能を偏ることなく総合的に身につけ、よりよい明日を生きていくためにも、言語活動の在り方を探って行くことは、今後の幼児教育や学校教育にとって欠かすことはできない。

大人が構築して行く言語環境が、子どもの言葉の獲得だけでなく、その子どもの成長そのものに大きく影響を与えることは明らかである。今後さらに広がって行くグローバルな社会を生きる子どもにとって、言葉の持つ機能をよりよく身につけることは、明日を豊かに生き抜いて行くためにも重要である。

本研究では、子どもたちが豊かな言葉を身につける過程を明らかにし、乳児期や及び幼児期においてその指導や支援の実際を含め、よりよい言語環境の在り方を探り、その方向性を明らかにしていく。

1 はじめに

言語の働き・機能は、そのものだけを取り上げて子どもの言葉の発達と関係付けて考えていくことはできない。子どもが一人の人間として成長していく過程のすべてに、言葉の持つ機能が大きく関わっているからである。言葉のもつ機能は「認識」「思考」「想像」「伝達」を総合的に考えていく必要がある。

言葉の働き・機能としては、ヤコブソン Jakobson の 6 分類があげられる。平成 27 年 12 月 18 日の文部科学省教育課程部会「言語能力の向上に関する特別チーム」資料 5 にまとめられている。ここでは、日本語も外国語も、言語として、同じ言葉の働き（機能）を持っているとして、以下のよう

1	表出（表現）機能	心や身体 の 状況変化を外部に表出する機能。 Ex.感嘆詞、間投詞など
2	他動機能	相手に訴え、相手を動かす機能。聞き手を何らかの行動へと駆り立てる、一種の働きかけ。
3	描写機能	内外の環境世界を、言葉という手段を使って解釈し、描写し、記録する機能。

4	詩的機能	具体的な内容を伝達することよりも、メッセージそのもの（音の響き、リズム、形態、統辞、語彙など）に着目した機能
5	交話（談話）機能	言葉を交わし合うこと自体が、互いの心を通わせ、一体感を高める働きをすること。 Ex.あいさつ、相槌、井戸端会議
6	メタ言語機能	本来、事物や事象などの対象を語る「オブジェクト言語」に対して、言語そのものを語る機能。

なお、この6分類は、「理論的に区分した分類であり、実際の言語活動は、複数の機能を同時に果たしている。」としている。

従って、言語環境について考えるときに、子どもの言語生活や言語の発達のみには注視するのではなく、子どもを取り巻く文化的環境や社会的環境等すべての環境について追究する必要がある。さらに、保育所や幼稚園・幼保連携型認定こども園における教育的環境についても包括的に考えていかなければならない。

2 研究目的

子どもがこの世に生を受け、成長していく過程において、よりよい言語環境の在り方について追究し、その構築を含めて考察をしていくことにある。また、子どもが育っていく段階を追って、保育所や幼稚園・幼保連携型認定こども園における、その時々の発達段階に応じた豊かな言葉を育むための指導や援助の在り方を探っていくことを目指している。

さらに、家庭や地域社会で育つ子どもの言語環境の整備や言語活動の在り方についても考えていく。

3 方法

本研究に関する、文部科学省や文化庁における「国語審議会」「中央教育審議会」「調査研究協力者会議」答申、配布資料、審議経過報告等について追究考察する。

また、現行の幼稚園教育要領解説、保育所保育指針解説、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説、小学校学習指導要領解説等を通して、言葉や言語環境、言語活動のあるべき姿について探っていく。

4 結果及び考察

文化庁「第20期国語審議会第9回総会（平成7年11月8日）」に於いて「新しい時代に応じた国語施策について（審議経過報告）」として国語審議会会長から文部大臣に報告がされた。その「2言語環境の重要性（1）言語環境の整備」について見ていくことにする。

(1) 言語環境について

報告では「言語環境」について「言語生活や言語発達にかかわる、文化的、社会的、教育的等の環境を言う。特に言語形成期・発達期の子どもたちにとって、学校、家庭、地域社会、新聞・放送等の言語環境が及ぼす影響は大きいと思われる。」と述べられている。

言語環境が、成長していく子どもにとってどれだけ言語の発達・成長に大きく影響するものなのか、その大切さがわかる。さらに、「言語環境の整備」について、学校、家庭、地域社会等に分け、それぞれについて報告されている。以下、記しておく。

ア 学校における言語環境の整備

学校教育においては、国語科はもとより各教科その他の教育活動全体の中で、適切で効果的な国語の指導が十分に行われるよう、指導方法の改善などを図る必要がある。すなわち、国語科担当の教員だけでなく学校教育に携わるすべての教員が、美しく豊かな言葉について関心を持ち、児童生徒の言語環境の整備について更に積極的にかかわることが望ましい。

大学では、教員を志望する者の基礎的教養として国語に関する知識能力を重視することが望ましい。また、大学の教員が言葉について関心を持ち、学生が表現や伝達を的確に行うための言語能力を拡充するよう支援することが望ましい。

学校における言語活動の整備について、小学校、中学校、高等学校及び大学について示されている。これは、この報告が平成7年当時のものであり、国語審議会という性格上、幼児教育にまで踏み込んでいないものとする。しかし、今この報告を見直してみると、国語科担当の教員、幼稚園教諭（幼稚園）や保育士（保育所）、保育教諭（幼保連携型認定こども園）と読み替えると、今の幼児教育に全く当てはまる。幼児教育に携わる者は、言葉に関心を持ち、子どもの言葉の発達について常に関心を払い、美しく豊かな言葉を追究して行かなければならない事がわかる。

イ 家庭における言語環境の整備

子どもの言葉の習得と発達にとって、家庭が果たす役割は重要である。したがって、家庭においては、家族間のコミュニケーションが十分に行われるよう心掛け、子どもの発達段階に応じた言葉遣いの指導に留意することが望ましい。また、学校教育や社会教育との関連を考慮することも大切であろう。

ここでは、言語環境の整備として「コミュニケーション」について触れられている。子どもが豊かな言葉を育む上で、コミュニケーション力はこれから生きていく上で欠かす事ができない力である。

平成28年3月3日の文部科学省教育課程部会「言語能力の向上に関する特別チーム」資料3「言葉の働き（機能）と仕組みについて」にある「国語の果たす役割、個人にとっての国語」によると、国語の役割について次のようにまとめられている。

①知的活動の基盤	・あらゆる「知識の獲得」と「能力の形成」に関わるもの ・思考そのものを支えている ・論理的思考力や創造性の基盤
②感性・情緒等の基盤	・美しい日本語の表現やリズム、人々の深い情感、自然への繊細な感受性などに触れ、美的感性や豊かな情緒を培う
③コミュニケーション能力の基盤	・言葉や文字などによる意志や感情などの伝え合い ・「人間関係形成能力」や目的と場に応じて「効果的に発表・提示する能力」の根幹

これは、これからの時代に求められる国語力として示されたものであるが、言葉の機能として、「知的活動」「感性・情緒等」「コミュニケーション能力」であるとまとめられている。

「新しい時代に応じた国語施策について（審議経過報告）」に戻る。

ウ 地域社会等における言語環境の整備

言語環境の整備は、個々の学校、家庭等が努力するだけでなく、地域社会全体として取り組むべき課題である。このため、学校、社会教育機関・団体、新聞・放送等が連携し、総合的に言語環境を整備する体制を整え、これを推進することは生涯学習の面からも望ましい。具体的には、例えば、青少年期における読書の意義について認識が深められ、読書の習慣が普及するよう、地域や学校の図書館の整備充実を一層推進することが必要であろう。

地域に生きる子どもにとって、そこで獲得し増えていく言葉の数は膨大である。ここでは、子どもを取り巻く学校や社会教育機関など様々な団体等の連携が求められている。子どもにとっては、自分の生活にあるすべてのものが自身の成長に影響を与えている。生涯学習という観点からも整備がとても重要である。青少年期における読書習慣についても言語環境の整備という点で指摘されている。読書の出発点、本との出会いが幼少期の絵本の読み聞かせから始まることを考えると、絵本の読み聞かせの重要性がわかる。さらに読書活動の充実については次のような報告がある。

児童生徒がたくさんの言葉に触れ、語彙を豊かにしたり、すばらしい表現に関心をもったりするためには、読書活動の充実が重要である。

ここでは、「(1) 教科書教材と関連する図書などの紹介や並行読書の実施」と「(2) 学校図書館の積極的な活用」が挙げられている。

また、児童生徒を取り巻く「言語環境の整備」として次のような報告がされているが、児童生徒を幼児と読み替えてみても、幼稚園教育や保育所での指導・支援、また幼保連携型認定こども園教育・指導に応用、また共通する事柄が多い。そこには、「児童生徒の言語活動は、児童生徒を取り巻く言語環境によって大きな影響を受ける。そこで、言語活動の充実を図るためには、学校全体における言語環境を望ましい状態に整えておくことが大切である。」とあり、整備については次のように示されている。

言語環境の整備について

- 1 教師は正しい言語で話し、黒板などに正確で丁寧な文字を書くこと
- 2 校内の掲示板やポスター、児童（生徒）に配布する印刷物において用語や文字を適正に使用すること
- 3 校内放送において、適切な言葉を使って簡潔に分かりやすく話すこと
- 4 適切な話し言葉や文字が用いられている教材を使用すること
- 5 教師と児童（生徒）、児童（生徒）相互の話し言葉が適切に行われるような状況をつくること
- 6 児童（生徒）が集団の中で安心して話ができるような教師と児童（生徒）、児童（生徒）相互の好ましい人間関係を築くこと

さらに図書館の積極的な活用として

学校図書館を計画的に利用し必要な本や文章などを選ぶことができるように指導することで、児童生徒が日常的に読書に親しむ環境づくりも必要である。

幼稚園や保育所、幼保連携型認定こども園においても、幼児が生活する場において、すぐに手にすることが出来るよう、常に絵本に親しむ環境を整備する必要がある。

(2) 言語能力について

言語環境の在り方を考えるときに、子どもに育む言語能力について追究する必要がある。平成28年1月13日の文部科学省教育課程部会「言語能力の向上に関する特別チーム」資料5「言語能力について（整理メモ）」について見ていく。

ここでは、言語能力について、言語に関する資質として、その果たす役割を

- 1 創造的思考（とそれを支える論理的思考）の側面
- 2 感性・情緒の側面
- 3 他者とのコミュニケーションの側面

と3つの側面から捉えている。

次に、「資質・能力の育成と言語能力の関係」について、以下のように現行の小学校学習指導要領の「育成を目指す資質・能力」：「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」に関連して示されている。

- ・子どもは、乳幼児期から身近な人との関わりや生活の中で言語を獲得していき、発達段階に応じた適切な環境の中で、言語を通じて新たな情報を得たり、思考・判断・表現をしたり、他者と関わったりする力を獲得していく。このように、言語は、子供たちの学習や生涯にわたる生活の中で、極めて重要な役割を果たしている。
- ・言語能力は、国語科や外国語科のみならず、全ての教科等における学習の基盤となるものである。例えば、「論点整理」が提示した資質・能力の三つの柱に照らせば、以下のように考えることができる。



1 個別の知識・技能

- ・学習内容は、多くが言語を用いて表現されており、新たな知識の獲得は基本的に言語を通じてなされている。
- ・言語を通じて、知識と知識の間のつながりを捉えて構造化することが、生涯にわたって活用できる概念の理解につながる。
- ・具体的な体験が必要となる技能についても、その熟達のために必要な要点等は、言語を用いて伝えられ理解されることも多い。

2 思考力・判断力・表現力等

- ・教科等の本質に根ざしたものの見方や考え方の獲得は、各教科固有の学びのプロセスを通じて行われる。このプロセスにおいては、情報を読み取って吟味したり、既存の知識と関連付けながら自分の考えを構築したり、目的に応じて表現したりすることになるが、いずれにおいても言語を通じて行われる。

3 学びに向かう力、人間性等

- ・子ども自身が、自分の心理を意識し統制していく力や、自らの思考のプロセスを客観的に捉える力（いわゆる「メタ認知」）の獲得は、心理や思考のプロセスの言語化を通じて行われる。

・言語を通じて他者とコミュニケーションをとり、相互の関係を築いていくことにより、思いやりや協調性を育むことができる。

さらに、「言語は、全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤として重要な役割を果たしており、言語能力の向上は、学校における学びの質や、教育課程全体における資質・能力の育成の在り方を左右する、重要な課題として受けとめる必要がある。」とまとめている。これは、学びを進めていく子どもにとって、言語能力が基礎となる重要な力であることを明記している。

(3) 他の様々な資質・能力との関係について

言葉のもつ機能は「認識」「思考」「想像」「伝達」を総合的に考えていく必要があると先に述べたが、平成28年1月13日の文部科学省「教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム」資料5「言語能力について（整理メモ）」には、「コミュニケーション能力」「非言語能力」「言語活動と体験活動」との関係について記載されている。

コミュニケーション能力との関係

- ①コミュニケーション能力については様々な定義があるが、文部科学省の有識者会議においては、「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことの無い問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力」と定義されている。
- ②この定義を言語の果たす役割に照らして整理すれば、コミュニケーション能力については、他者とのコミュニケーションの側面を軸としつつ、他の側面（創造的思考とそれを支える論理的思考の側面、感性・情緒の側面）にも支えられた能力として育成される必要があることが分かる。
- ③コミュニケーション能力は、話す・聞く・書く・読むといった言語活動のほか、非言語による伝達手段（イメージ、音、身体）も含めた広範な活動に関わるものである。このため、「コミュニケーション能力」の向上には、言語能力のほか、非言語能力の向上も必要である。

①において、コミュニケーションの定義が「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことの無い問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力」とされている。②においては、言葉の機能「認識」「思考」「想像」「伝達」に照らしてみると、「創造的思考」「論理的思考」さらに「感性」や「情緒」といった言語能力がコミュニケーション能力の育成と関係している事がわかる。そして③においては、非言語能力「イメージ」「音」「身体」等といった活動がコミュニケーション能力の一旦を担い、育成しているとしている。

非言語能力との関係（イメージ、音、身体）、言語の限界について

- ①人間のコミュニケーションや創造的思考などの諸活動は、言語によってのみ支えられているものではなく、言語以外にも、形や色などのイメージや、身体の動き、音の強弱やリズムな

どの多様な手段が関係している。

- ②こうした多様な非言語的な手段による諸活動に関する資質・能力を、言語能力と相互に関連させながら高めていくことは、感性や情緒等を豊かなものにしていくことにもつながる。このため、学校教育を通じて、芸術教育や体育等の充実を図ることも不可欠である。

言語の持つ力の限界として、非言語的な諸活動が言語能力と関連して指導されていくことで、「感性」や「情緒」等の豊かさを高めることになるとしている。さらに、芸術や体育等の学習の充実の大切さが示されている。

言語活動と体験活動との関係

- 言語能力の育成のためには、実際に言語を用いて行う言語活動を各教科等において充実させるとともに、体験活動を通じて、実社会の中で様々な事象に触れたり、多様な他者との交流の機会を持ったりすることも重要であり、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善の中で、それらの充実を図っていく必要がある。

言語活動の充実には、体験的な活動も重要になると記されている。そして、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。これは、小学校学習指導要領の学校教育の改善・充実の好循環を生み出す……

- ① 「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)
- ② 「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③ 「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④ 「子ども一人一人の発達をどのように支援するか」(子どもの発達を踏まえた指導)
- ⑤ 「何が身に付いたか」(学習評価の充実)
- ⑥ 「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)の「カリキュラム・マネジメント」の実現を目指すことにつながる。

(4) 言語能力の育成

ここまで言語環境と言語能力について見てきた。「中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(平成28年12月21日)」には、言語能力の育成についての答申内容が記載されている。言語能力の向上のために、言語活動を通じて一層の充実が必要不可欠としている。以下に示しておく。

(言語能力の育成)

- 言語能力は、こうした言語能力が働く過程を、発達段階に応じた適切な言語活動を通じて繰り返すことによって育まれる。言語活動については、現行の学習指導要領の下、全ての教科等において重視し、その充実を図ってきたところであるが、今後、全ての教科等の学習の基盤である言語能力を向上させる観点から、より一層の充実を図ることが必要不可欠である。
- 特に言葉を直接の学習対象とする国語教育及び外国語教育の果たすべき役割は極めて大きい。言語能力を構成する資質・能力やそれらが働く過程、育成の在り方を踏まえながら、国語教育及び外国語教育それぞれにおいて、発達の段階に応じて育成を目指す資質・能力を明確

にし、言語活動を通じた改善・充実を図ることが重要である。

(中略)

- こうした方向性や、第1章において述べた読解力に関する喫緊の課題を踏まえ、国においては、読解力を支える語彙力の強化や、文章の構造と内容の把握、文章を基にした考えの形成など、文章を読むプロセスに着目した学習の充実、情報活用に関する指導の充実、コンピュータを活用した指導への対応など、学習指導要領の改訂による国語教育の改善・充実を図っていくことが求められる。あわせて、子どもたちの読解力の現状に関するより詳細な分析を通じて課題等を明確にすることや、言語能力の向上に向けた実践的な調査研究を行う地域を指定し具体的な指導改善の方法を蓄積すること、諸外国における取組状況を把握・分析したりすることなどより、読解力の向上の取組を支える基盤を整えていくことも重要である。

(5) 「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」(平成30年3月)から

平成29年に幼稚園には「幼稚園教育要領」、保育所には「保育所保育指針」が告示されている。平成29年告示の「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」それに続く平成30年「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」には改訂の基本的な考え方として「改訂の経緯」を次のように記している。

平成26年4月、幼保連携型認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内容に関する事項を定めた「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」(以下「教育・保育要領」という。)を内閣府・文部科学省・厚生労働省共同告示により公示し、平成27年4月に施行した。

幼保連携型認定こども園の教育課程その他の教育及び保育の内容に関する事項は、就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律(平成18年法律第77号。以下「認定こども園法」という。)において、幼稚園教育要領及び保育所保育指針との整合性の確保や小学校における教育との円滑な接続に配慮しなければならないと規定されている。

このたび、幼稚園教育要領と保育所保育指針の改正に当たり、その内容を反映させるべく、また、策定されてから数年間の実践によって蓄えられた知見等を反映させるべく、内閣府特命担当大臣決定に基づき「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する検討会」等を設置し、平成28年6月から6回の検討を経て、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領の改訂に関する審議のまとめ」(以下「審議のまとめ」という。)として議論を取りまとめた。

この審議のまとめを踏まえ、幼稚園教育要領(平成29年文部科学省告示第62号)及び保育所保育指針(平成29年厚生労働省告示第117号)との整合性の確保をし、平成29年3月、内閣府・文部科学省・厚生労働省告示第1号をもって公示した。

「就学前の子どもに関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関する法律」(平成18年法律第77号)において、「幼稚園教育要領及び保育所保育指針との整合性の確保や小学校における教育との円滑な接続に配慮しなければならない」と明記されている。

そこで、以下「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」をもとに、乳幼児期における言語環境のあり方について考えていく。

① 序章 第1節 改訂の基本的な考え方から

「第1節3改訂の要点(1)総則②「教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画」等イ指導計画の作成と園児の理解に基づいた評価」(P4)に

園児の発達を踏まえた言語環境を整え、言語活動の充実を図ること

とあり、「第2節乳幼児期の特性と幼保連携型認定こども園における教育及び保育の役割1乳幼児期の特性(2)乳幼児期の発育・発達②発達を促すものイ発達に応じた環境からの刺激」(P14)に

園児は、環境との相互作用によって発達に必要な経験を積み重ねていく。したがって、乳幼児期の発達は生活している環境の影響を大きく受けると考えられる。ここでの環境とは自然環境に限らず、人も含めた園児を取り巻く環境の全てを指している。

例えば、ある運動機能が育まれていく時期に、一緒に運動して楽しむ友達がいるなど体を動かしたくなるような環境が整っていなければ、その機能は十分に育つことはできないであろう。また、言葉を交わす楽しさは、話したり、聞いたりすることが十分にできる環境がなければ経験できないこともあろう。したがって、発達を促すためには、活動の展開によって柔軟に変化し、園児の興味や関心に応じて必要な刺激が得られるような応答性のある環境が必要である。

とある。乳幼児期の発達を考えると、保育士等を含めた子どもの周りのすべての環境に影響される。また、特に乳幼児期には発達を促すという点から、保育士等との個の関心・興味に応じた「話したり聞いたりする環境」の充実が大切である事がわかる。

② 第1章 総則 第1節 幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本及び目標等から
「第1節1幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本(4)幼保連携型認定こども園における教育及び保育の基本に関連して重視する事項③遊びを通しての総合的な指導イ総合的な指導」(P36)には

遊びを展開する過程においては、園児は心身全体を働かせて活動するため、心身の様々な側面の発達にとって必要な経験が相互に関連し合い積み重ねられていく。つまり、乳幼児期には諸能力が個別に発達していくのではなく、相互に関連し合い、総合的に発達していくのである。

例えば、園児は自分の見たことや考えたことなどを自分なりに捉えたまま言葉にするため、その場にいなかった他の園児にはなかなか伝わらないことが多い。しかし、友達と一緒に遊ぶ中で、コミュニケーションを取ろうとする意識が高まり、次第に状況に依存しない言語で表現する力が獲得されていく。

言語能力が伸びるにつれて、言語により自分の行動を計画し、制御するようになるとともに、自己中心的な思考から相手の立場に立った思考もできるようになる。こうして社会性、道徳性が培われる。そのことは、ますます友達と積極的に関わろうとする意欲を生み、さらに、友達と遊ぶことを通して運動能力が高まる。そして、より高度で複雑な遊びを展開することで、思考力が伸び、言語能力が高まる。遊びを象徴機能である言語能力の発達は、見立てやごっこ遊びという活動の中で想像力を豊かにし、それを表現することを通して促される。このように、遊びを通して園児の総合的な発達が実現していく。

遊びを通して総合的に発達を遂げていくのは、園児の様々な能力が一つの活動の中で関連して同時に発揮されており、また、様々な側面の発達が促されていくための諸体験が一つの活動の中で同時に得られているからである。例えば、園児が何人かで段ボールの家を作っていると

する。そのとき園児は大まかではあるが、作ろうとする家のイメージを描く。そのことで園児は作業の段取りを立て、手順を考えるとというように、思考力を働かせる。一緒に作業をするために、園児は自分のイメージを言葉や身体の仕事などを用いて伝え合うことをする。相互に伝え合う中で、相手に分かってもらえるように自分を表現し、相手を理解しようとする。このようなコミュニケーションを取りながら一緒に作業を進める中で、相手に即して自分の行動を規制し、役割を実行していく。また、用具を使うことで身体の運動機能を発揮し、用具の使い方を知り、素材の特質を知っていく。そして、段ボールの家が完成すれば、達成感とともに、友達への親密感を覚える。

このように、一つの遊びを展開する中で、園児はいろいろな経験をし、様々な能力や態度を身に付ける。したがって、具体的な指導の場面では、遊びの中で園児が発達していく姿を様々な側面から総合的に捉え、発達にとって必要な経験が得られるような状況をつくることを大切にしなければならない。そして、常に園児の遊びの展開に留意し、適切な指導をしなければならない。園児の生活そのものともいえる遊びを中心に、園児の主体性を大切にする指導を行うとするならば、それはおのずから総合的なものとなるのである。

ここでは、幼児が友達と関わり合いながら発達していく言語能力を伸ばし、コミュニケーション力を高めていく事の大切さがわかる。遊びを通して言語能力が発達することと共に「思考力」「想像力」「表現力」が伸びていくこと。また、園児を取り巻く環境を総合的に構築することは、幼児の主体性を育てつことにも繋がっている事がわかる。

「第1節3 幼保連携型認定こども園における教育及び保育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(2)幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(P46)には

ケ 言葉による伝え合い

保育教諭等や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

と「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の記載があり、「豊かな言葉や表現する力」「言葉による伝達の機能」について触れられ、小学校入学時の子どもの姿を具体的に示されている。続いて「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」に、教育・保育の場面についてのより具体的な詳しい解説がされている。

言葉による伝え合いは、領域「言葉」などで示されているように、身近な親しい人との関わりや、絵本や物語に親しむ中で、様々な言葉や表現を身に付け、自分が経験したことや考えたことなどを言葉で表現し、相手の話に興味をもって聞くことなどを通して、育まれていく。なお、言葉による伝え合いは、領域「言葉」のみで育まれるのではなく、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して育まれることに留意する必要がある。

園児は保育教諭等や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付けていく。また、自分の気持ちや思いを伝え、保育教諭等や友達が話を聞いてくれる中で、言葉のやり取りの楽しさを感じ、そのやり取りを通して相手の話を聞いて理解したり、共感したりするようになっていく。このような体験を繰り返す中で、自分の話や思いが

相手に伝わり、相手の話や思いが分かる楽しさや喜びを感じ、次第に伝え合うことができるようになっていく。5歳児の後半になると、伝える相手や状況に応じて、言葉の使い方や表現の仕方を変えるなど、経験したことや考えたことなどを相手に分かるように工夫しながら言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いて理解したりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

(略)

保育教諭等は、園児の状況に応じて、言葉を付け加えるなどして、園児同士の話が伝わり合うように援助をする必要がある。また、絵本や物語の世界に浸り込むことで、豊かな言葉や表現に触れられるようにしたり、保育教諭等自身が豊かな表現を伝えるモデルとしての役割を果たすことで、様々な言葉に出会う機会をつくったりするなどの配慮をすることが必要である。

(略)

ここでも、「言葉による伝え合いは、領域「言葉」のみで育まれるのではなく、第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体(P155～P310)を通して育まれることに留意する必要がある。」とし、言語活動は幼児を取り巻くすべての環境により獲得され、伸ばしていくことになる事がわかる。

③ 第1章 総則 第2節 「教育及び保育の内容並びに子育ての支援等に関する全体的な計画」等から

「第2節2指導計画の作成上の留意事項④言語活動の充実(P101)には

エ 言語に関する能力の発達と思考力等の発達に関連していることを踏まえ、幼保連携型認定こども園における生活全体を通して、園児の発達を踏まえた言語環境を整え、言語活動の充実を図ること。

とあり、言語環境を整備し、言語活動の充実を求めている。さらに、具体的な内容について以下のように記載されている。

(略)

さらに、自分の分からないことや知らないことなどを、相手に分かる言葉で表現し、伝えることの必要性を理解し、伝える相手や状況に応じて、言葉の使い方や表現の仕方を変えるようになる。

幼保連携型認定こども園においては、言語に関する能力の発達が思考力等の発達と相互に関連していることを踏まえ、園生活全体を通して、遊びや生活の様々な場面で言葉に触れ、言葉を獲得していけるような豊かな言語環境を整えるとともに、獲得した言葉を園児自らが用いて、友達と一緒に工夫したり意見を出し合ったりして考えを深めていくような言語活動の充実を図ることが大切である。

日々の園生活において、保育教諭等が園児一人一人にとって豊かな言語環境となることを保育教諭等自身が自覚する必要がある。特に、保育教諭等は園児の身近なモデルとして大きな役割を果たしており、保育教諭等の日々の言葉や行動する姿などが園児の言動に大きく影響することを認識しておくことが大切である。

園生活を通して、より豊かな言語環境を創造していくためには、まず、園児が自分なりの言葉や言葉以外のもので表現したとき、それらを保育教諭等自身が受け止め、言葉にして応答していくことで、園児が伝え合う喜びや楽しさ、表現する面白さを感じていくことが大切である。

その際には、保育教諭等は正しく分かりやすい言葉で話したり、美しい言葉を用いて優しく語り掛けたり、丁寧な文字を書いて見せたりして、園児一人一人に保育教諭等の言葉が沁みていくような関わり方を工夫する必要がある。

また、遊びの中で、歌や手遊び、絵本や紙芝居の読み聞かせ、しりとりや同じ音から始まる言葉を集める言葉集め、カルタ作りなどといった活動を意図的に取り入れ、園児が言葉に親しむ環境を工夫し、言語活動を充実させていくことが大切である。

園児が言葉を獲得していくにつれて芽生える、園児の話したい、表現したい、伝えたいなどの様々な気持ちを受け止めつつ、生活の中で必要な言葉を使う場面を意図的につくり、言語活動を充実することも重要である。例えば、異年齢の園児同士が関わるときに同年齢とは違う言い方で分かるように伝えようとしたり、誕生会を進めていく際にふさわしい言葉を考えて使ったりすることなどは、獲得した言葉を様々な状況に合わせて使いこなすよい機会になる。

保育教諭等の指導の在り方について述べられている。幼児の言語活動の充実のためには、保育教諭等が言語環境であり、日々発している言葉が幼児の言語の発達に大きく影響を及ぼす。またこのことは、保育教諭等が意図的・計画的に常に準備し指導にあたっていく事が大切であり、必要である事がわかる。

5 おわりに（結論）

乳児期及び幼児期において、子どもたちに豊かな言葉を育むための言語環境の在り方を探ってきた。子どもたちの言葉をよりよく育んでいくためには、子どもたちを取り巻いているすべての環境が影響を及ぼしていることを意識した教育・保育の実践が必要である事がわかった。その中でも、言語環境を意識した保育者等の子どもへの関わり方が大変重要になる。子どもを養育していくすべての大人の役割である。今後、子どもが成長していくそれぞれの場面で、この発達段階を踏まえつつ、どのように言語環境を構築していく事が望ましいのか、研究を進めていく必要がある。

参考文献・引用文献

- ・文化庁（平成7年11月8日）「第20期国語審議会第9回総会審議経過報告Ⅰ（言葉遣いに関する事）」
- ・文部科学省（平成28年1月13日）「教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム」資料5「言語能力について」
- ・文部科学省（平成28年3月3日）「教育課程部会 言語能力の向上に関する特別チーム」資料3「言葉の働き（機能）と仕組みについて」
- ・文部科学省（平成28年12月21日）「中央教育審議会」「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」
- ・内閣府、文部科学省、厚生労働省（平成30年3月）「幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説」フレーベル館
- ・厚生労働省（平成30年3月）「保育所保育指針解説」フレーベル館
- ・文部科学省（平成30年3月）「幼稚園教育要領解説」フレーベル館
- ・文部科学省（平成29年3月）「小学校学習指導要領」東洋館出版社

現代アートを活用した「総合的な学習の時間」の充実

Enriching "comprehensive learning time" using contemporary art

石井 友行 (Tomoyuki Ishii)

要旨：

現代アートの主要な要素の一つは「問い」である。人生、人々の暮らし、環境問題、人権問題、政治、反戦などのテーマについて作家が多様で個性的な手法で表現し、問いかけを行なっている。

文部科学省小学校学習指導要領（2017）の「総則」で「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に関して地域の博物館や美術館の積極的な活用が示されていることを踏まえ、本論では「総合的な学習の時間」における探求課題の発見や把握、課題設定などに現代アートの「問い」を活用し、学習活動の充実を図る方法を考察する。また、具体的な作品をもとに展開例を示し、活用の方法を考察していく。

キーワード：「総合的な学習の時間」、「現代アート」、「探究課題」

1 はじめに

文部科学省「小学校学習指導要領」（2017）「総則」の「第3 教育課程の実施と学習評価」「1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」において以下のような内容が示されている。

(7) 学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かすとともに、児童の自主的、自発的な学習活動や読書活動を充実すること。また、地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設の活用を積極的に図り、資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実すること。

さらに「小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 総則編」では第3章第3節の1において(7) 学校図書館、地域の公共施設の利活用（第1章第3の1の(7)）

学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かすとともに、児童の自主的、自発的な学習活動や読書活動を充実すること。また、地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設の活用を積極的に図り、資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実すること。

(中略)

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を進めるに当たっては、学校図書館の活用に加えて、資料調査や本物の芸術に触れる鑑賞の活動等を充実させるため、地域の図書館、博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設を積極的に活用することも重要である。なお、本項においては「劇場、音楽堂等の活性化に関する法律」（平成24年法律第49号）を踏まえ「劇場、音楽堂等」としているが、こうした公共の施設の名称や施設が有する機能は地域によ

て多様であるため、ここに規定する施設に限らず児童の学習の充実に資する観点から幅広く活用を図ることが期待される。

と記述されている。学校を開き、地域の教材を活用してより豊かな授業展開が期待されている。文化庁によると平成30年10月現在で日本の博物館・美術館数は全国で5738館あり、東京都には博物館・美術館を合わせると252館ある。そのうち、美術館は87館である。筆者は、総合的な学習の時間に現代アートを活用するという意図のもとに考察を進めるので、以後、美術館に焦点を当てて論述を進める。

2 美術館と学校の連携の現状について

(1) 美術館と学校教育の連携の概要

美術館は法律上、博物館法に従って運営されている。博物館法第一章第三条十一に以下のような記載がある。

十一 学校、図書館、研究所、公民館等の教育、学術又は文化に関する諸施設と協力し、その活動を援助すること。

これにより、前記した学習指導要領との整合性がとれる構造になっている。

小学校学習指導要領と博物館法を受けて、美術館側はどのような動きをしているのか。各美術館のホームページを見ると、学校との連携を図ろうとしている様子が見えてきた。いくつか紹介する。

○国立西洋美術館・教育プログラム スクールギャラリートーク

学校対象の観賞プログラムです。子どもたちの思考を刺激し、観察力を育て自ら考えて言葉を紡ぐことを促す、対話式のトークを行います。子どもたち1人1人の思いや考えを大切にするために、少人数のグループに分かれて自由に話をします。各グループをリードする美術館のエデュケーターとボランティアスタッフは、子どもたちの自主性を尊重し、“作品をじっくり見る”手助けをします。

○東京都現代美術館

・ミュージアム・スクール

コレクション展示室（常設展示室）を会場に、コミュニケーションを重視した作品鑑賞を通じ、こどもたちの主体的で対話的な深い学びを育みます。学芸員との会話や、作品・作家にまつわる特製ツールなどを用い、想像力をはたらかせ、自分の目と心で作品と対話しながら鑑賞できるよう導きます。現代美術との出会いに目を輝かせ、胸躍らせるこどもたちの姿に、普段の教室では見られない一面を発見できるはず！

・先生のための特別研修会

ティーチャーズウイークの開催や、教員による自主研修会・勉強会の受け入れ

・作家の1日学校訪問

現在活躍中の現代美術の作家1名が、都内の小・中・高・特別支援のうち、年6校を訪問し授業を行います。

・授業用教材の貸出

鑑賞授業用の教材（DVD）を"無料"でお貸し出しします。学校から美術館まで遠くて、来館が難しい学校や、見学の事前・事後の学習にお役立ただけです。

○練馬区立美術館・スクールプログラム

児童・生徒の皆さんに、作品鑑賞や施設見学、体験学習など、様々な角度から美術館をご利用

いただくプログラムです。図工・美術の授業だけでなく、クラブ活動や遠足、他学科の授業などにもご活用ください。

○世田谷美術館・美術鑑賞教室

子どもたちにとって美術館が身近な場所に感じられるように、という願いをこめて実施している事業です。

世田谷区教育委員会の主催で地域すべての区立小学校（61校）と区立中学校（29校）の来館を受け入れています。

（中略）1986年の開館以来、まさにパイオニアとして多くの子どもたちを受け入れてきた実績は、日本の美術館活動を見渡しても特筆すべきものでしょう。そして、この継続的に行われてきた子どもたちに開かれた事業は、世田谷美術館の普及事業の大きな特徴であり、世田谷区の誇れる教育活動です。

○府中市立美術館・教育普及

府中市美術館では、作家の制作プロセスを公開する公開制作、アートスタジオをはじめとしたさまざまなワークショップ、府中市立小中学校美術鑑賞教室をはじめ学校との連携など、多彩な教育普及活動を通じて、美術の魅力にふれる多様な機会を提供しています。

(2) 東京都現代美術館の取組

東京都現代美術館は現代アートのコレクションでは国内有数の美術館であり、学校教育との連携も積極的に進めている。東京都現代美術館の取組について詳しく見ていきたい。連携として以下の4つのプログラムを実施している。（以下、東京都現代美術館年報より引用）

①ミュージアム・スクール（学校団体による作品鑑賞）

学校団体を対象として、学芸員が子どもたちとのコミュニケーションを交えて主体的な作品鑑賞体験（主に常設展示）を促す通年実施のプログラム。こどもの鑑賞力や想像力・感性を高めることをねらいとし、学校ごとにカリキュラム等に応じたオリジナル・プランを作成して実施した（教員研修会、学芸員による出張授業等を含む）。尚、学校のリクエストに応じて各企画展でも実施した。

②作家の1日学校訪問

子どもたちが学校の授業で、現在活躍中の美術作家と交流することにより、最新のアートを体験するプログラム。美術館に来館できない遠隔地の学校にも、現代美術の魅力を直に伝えることをねらいとしており、今年度（2016）は当館収蔵作家である美術家の 関根直子とともに全6校、計7回の授業を実施した。

③授業用教材の貸出

学校における鑑賞教育等に活用できるDVD（全3種類）、スライドキット（全7テーマ）を提供するプログラム。学校団体作品鑑賞利用前の事前学習のほか、遠方で美術館に来館できない学校において鑑賞授業等で利用された。

2014年からの利用実績について年報をもとに表にまとめてみた。（2014～2019）

	2014	2015	2016	2017	2018-19
ミュージアム	165件	170件	167件	68件	36件
スクール	7074人	7155人	7252人	2984人	1941人

アーティストの 一日学校訪問	9校 322人	7校 407人	7校 395人	25校 2860人	12校 478人
授業用教材の 貸し出し	25件	30件	17件	16件	26件
先生のための 特別研修会	4回 計354人	3回 計420人	4回 計598人	1回 20人	1回 25人

※2018年は休館のため年報なし

※2017年途中から大規模改修工事が始まり2019年3月に改修が完成し開館するが、新型コロナウイルス感染症の拡大により、連携プログラムは休止状態になった。

※2017年の「アーティストの一日学校訪問」の数が著しく増加したのは、美術館改修に伴い、アウトリーチプログラムとして多摩地区への訪問を展開したため。

2016まではミュージアムスクールの利用者数は微増傾向にあり、教育課程上、美術館利用の価値について安定した評価がなされていたことを伺わせる。年間利用7000人という数字が多いか、少ないかについては簡単に結論を出すことは難しい。小学校学習指導要領（平成29年告示）の「総則」で示されている「地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設の活用を積極的に図り、」という内容にふさわしい数字であるのかどうか。「地域の」というところがあいまいで判断に迷うところである。東京だけで1300を超える小学校があり、在籍児童数は60万人を超えている。東京都現代美術館がある江東区だけでも小学校は46校あり、在籍児童数は45000人を超えている（2021年5月現在）。この数字を踏まえて江東区の小学生が在学中に1回、美術館での学習を仮定し、 $45000 \div 6$ で計算すると、それだけで年間7500人が利用することになる。東京都現代美術館は現代美術をテーマとするという特徴もあり、区外からの利用も広く受け入れている。美術館の担当者に話を聞いたところ、現在のスタッフ数では対応は限界レベルで、これ以上受け入れ数を増やすことは難しいということだった。限られた予算、スタッフで懸命に対応していることが感じられた。学習指導要領や博物館法の趣旨を受けて各学校が美術館の積極的な活用を図ろうとしても、これ以上の対応は難しいということが現状である。学習指導要領、博物館法の趣旨を生かすなら行政のバックアップが必要不可欠である。

3 現代アートを「総合的な学習の時間」で活用することへの考察

これからは総合的な学習の時間における美術館の活用について考察を進める。美術館と学校の連携は教育課程上、その多くが学校行事や図画工作科の時間を使って行われている。現代アートの特徴は「問いかけ」である。吉井仁美氏は『<問い>から始めるアート思考』という著作の中で以下のように述べている。

古来、アーティストは見えないものを見えるようにするような役割を社会の中で担ってきました。（中略）アーティストたちは、その時代や社会の中で見たくても見えないものを描き出してきたと言えると思います。（中略）アーティストたちに共通しているのは、未来についての「問い」を私たちに投げかけながら、常識を揺さぶったり、今までにない経験をさせたりするところです。

現代アート作家は人類の様々な課題について作品を通して「問いかけ」を行っている。これを活用することにより総合的な学習の時間を充実させていく方法について検討していく。

まず総合的な学習の時間の目標を確認する。

第1 目標 探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

総合的な学習の時間の活動内容の例示については

目標を実現するにふさわしい探究課題とは、目標の実現に向けて学校として設定した、児童が探究的な学習に取り組む課題であり、従来「学習対象」として説明されてきたものに相当する。目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題など、横断的・総合的な学習としての性格をもち、探究的な見方・考え方を働かせて学習することがふさわしく、それらの解決を通して育成される資質・能力が、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくことに結び付いていくような、教育的に価値のある諸課題であることが求められる。

と説明し、探究課題については基本的には学校ごとに設定して学習を進めていくことが求められている。地域の特色、学校の教育目標などの関連を踏まえて、フィールドワークなども視野に入れながら主体的な学びが成り立つよう、学校ごとに工夫していくことが基本である。総合的な学習の時間の目標を実現するにふさわしい探究課題として、解説書にはいくつかのテーマが例示されている。現代的な諸課題としての「国際理解」「情報」「環境」「福祉・健康」である。この中には現代アートの作家が好んで取り上げているテーマがある。それは、「国際理解（人権、共生）」「情報」「環境」である。

(1) 現代アートを「総合的な学習の時間」で活用する意義

これ（図1）は「奥能登国際芸術祭2020+」で展示された作品である。スボード・グプタというインドの作家の制作によるもので、題は「私のことを考えて」となっている。公式ガイドブックによれば「バケツの口から流れ出るカラフルなものは、この地域に流れ着いた大量の漂着物。古来より、日本海に面し強風と荒波に見舞われる外浦の海岸には、大陸から流れ出たものも含むさまざまな漂流物が流れ着く。かつては寄り神として祀られたこともあるが、現代ではそのほとんどが消費社会で発生したプラスチックごみとなっている。作家は作品を通じて、環境問



図1

題にも警鐘を鳴らす。(奥能登国際芸術祭2020+公式ガイドブックP.41)」と記されている。

この作品は見る人に強烈なインパクトを与えると推測される。作品から目を転じ、近くの海岸をよく見るとそこには漂着したゴミがいくつもあることに気づいた(図2)。多くの観光客は海岸線をドライブしてもゴミの存在などは目に入らないであろう。しかし、この作品をきっかけに、ゴミ・漂着物が視野に入るようになるに違



図2

いない。見えていなかったものを見えるようにしたのである。作家が問題意識をもち、表現方法を熟慮し、計算して制作されたこの作品は子どもたちにとってもインパクトが強く、訴えようとしていることは明確である。この地域の子どもたちがこの作品に接したら何を思うだろう。「疑問」「怒り」「なんとかしたい」など様々な思いが湧き起こることであろう。

この作品のある珠洲市は市全体でSDG'Sに関わる取り組みを行い、「みんなの未来のためにできること」という冊子で各小中学校がメッセージを発信している。珠洲市立正院小学校では「海のゆたかさを守ろう」というテーマのもと以下のようなメッセージを発信している。

<2030年までのアクション>

- ・自然の中で遊んで、大切さについて学ぶ
- ・エコバックや水筒などを使ってゴミを減らす
- ・海岸清掃ボランティアに進んで参加する

<大人にしてもらいたいこと>

- ・プラスチック製品を減らし、自然にやさしい製品の開発
- ・SDG'Sの番組の製作

<こども宣言>

- ・ポイ捨てをせず、自分から進んでゴミ拾いをします！
- ・食べ物好き嫌いをなくし、残飯を出さないようにします！
- ・珠洲の豊かで美しい海の自然を大切にします！

正院小学校がスポード・グプタの作品を学校として見に行ったのかを確認したところ、「そういうことはしていないが、子どもたちの多くが家族で見に行っているようだ。」という返答をいただいた。

子どもたちの「思い」をきっかけにして、その解決を図るための学習を展開し、地域社会に関わる活動につなげることができたら、「総合的な学習の時間」の目標の一つである「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。」につながっていくことは間違いない。現代アートを「総合的な学習の時間」に活用しようという意図はここにある。

(2) 「総合的な学習の時間」の基本的な学習過程

小学校で行われている「総合的な学習の時間」の学習過程について「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編」では次のような学習過程が例示されている。

① <課題の設定>体験活動などを通して、課題を設定し課題意識をもつ

総合的な学習の時間にあっては、児童が実社会や実生活に向き合う中で、自ら課題意識を持ち、その意識が連続発展することが欠かせない。しかし、児童が自ら課題をもつことが大切だからといって、教師は何もしないでじっと待つのではなく、教師が意図的な働きかけをすることが重要である。例えば、人、社会、自然に直接関わる体験活動においても、学習対象との関わり方や出会わせ方などを、教師が工夫する必要がある。その際、事前に児童の発達や興味・関心を適切に把握し、これまでの児童の考えとの「ずれ」や「隔たり」を感じさせたり、対象への「憧れ」や「可能性」を感じさせたりする工夫をしなくてはならない。（以下、略）

② <情報の収集>必要な情報を取り出したり収集したりする

課題意識や設定した課題を基に、児童は、観察、実験、見学、調査、探索、追体験などを行う。こうした学習活動によって、児童は課題の解決に必要な情報を収集する。情報を収集する活動は、そのことを児童が自覚的に行う場合と無自覚的に行っている場合とがある。目的を明確にして調査したりインタビューしたりするような活動では、自覚的に情報を収集していることになる。一方、体験活動に没頭したり、体験活動を繰り返したりしている時には、無自覚のうちに情報を収集していることが多い。そうした自覚的な場と無自覚的な場とは常に混在している。意図や目的をもって栽培活動を繰り返す活動では、育てている作物に関する様々な情報を収集しているのだが、同時にその中で無自覚的な情報の収集も行われている。このように、情報を収集することにおいても、体験活動は重要である。（以下、略）

③ <整理・分析>収集した情報を、整理したり分析したりして思考する

②の学習活動によって収集した多様な情報を整理したり分析したりして、思考する活動へと高めていく。収集した情報は、それ自体はつながりのない個別なものである。それらを種類ごとに分けるなどして整理したり、細分化して因果関係を導き出したりして分析する。それが思考することであり、そうした学習活動を位置付けることが重要である。（以下、略）

④ <まとめ・表現>気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する

情報の整理・分析を行った後、それを他者に伝えたり、自分自身の考えとしてまとめたりする学習活動を行う。そうすることで、それぞれの児童の既存の経験や知識と、学習活動により整理・分析された情報とがつながり、一人一人の児童の考えが明らかになったり、課題がより一層鮮明になったり、新たな課題が生まれたりしてくる。このことが学習として質的に高まっていくことであり、表面的ではない深まりのある探究的な学習活動を実現することにつながる。（以下、略）

(3) 現代アートを活用した総合的な学習の時間の展開案

ここで示された学習過程をもとにスポード・グプタの作品を活用した学習過程案を示したい。

学習過程	学習活動
①課題の設定	・スポード・グプタの作品を鑑賞し、感じたこと考えたことを記録する。 ・付近の海岸を歩き、漂着物の現状を知る。 ・探究課題を決め、学習計画を立てる。

②情報の収集	<ul style="list-style-type: none"> ・漂着物を調べ、そこから分かることをまとめる。 ・漁業に携わる方から、漂着物について話を聞く。 ・漂着物が流れ着く原因について考える。
③整理・分析	<ul style="list-style-type: none"> ・調べて分かったことをもとに、海や私たちの住む町をきれいにする方法を考える。 ・自分たちでできることを考える。
④まとめ・表現	<ul style="list-style-type: none"> ・探究活動を通してわかったことを友達や地域の人に伝える方法を考え、準備する。 ・友達や家族、地域の方々に探究したこと、私たちの町がより住みやすい町になるための取り組みを発表する。 ・発表したことをもとに実践活動をすすめる。 ・活動の振り返りをする。

「総合的な学習の時間」の成否は「課題の設定」の段階にある。子ども達が課題を解決したいという強い思いをきちんともてるようにしなければならない。豊かな自然と宙に浮いた巨大なゴミ箱の対比は見る者にとって大きなインパクトを与える。この作品はその場所に置くことで意味が出てくる。サイトスペシフィック（そこ以外のどこでもないまさにその場所に置くことで意味が出てくること）な作品である。日頃から漂着物の多さに気付いている地域住民にとっては、「誰がこのごみを海に捨てるのか」「なぜ、捨てるのか」などの思いが常に胸の内にあることであろう。スपोर्ट・グプタの作品は、その思いを代弁している。「私たちが住む街を、よくするために何とかしたい」という児童の思いを大切にしながら、児童自身が活動の見通しをもって、教師の適切な助言のもとに学習計画を立案し、探究活動、実践活動が進められるようにすることが大切である。

「情報の収集」段階の漂着物を調べる活動を通して、漂着物は必ずしも国内のものばかりではないことに子ども達は気付く。子ども達や地域住民が「ごみのポイ捨て」を止めたとしても課題は解決しない。そこで意味をもってくるのが国際的な取り組みでもある「SDG'S」である。前述したように珠洲市全体で「SDG'S」の取り組みをしていることから、子ども達にとっては自然な思考の流れになるであろう。諸外国の取り組みはどうなっているのかと視野を広げる子どもも出てくるであろう。

「整理・分析」では「Think Globally, Act Locally」という軸がぶれないように支援をしていく。地球規模で環境問題をとらえることは重要だが、悲憤慷慨だけでは環境は変わっていかない。「私たちにできること」という観点で情報を分析したり整理したりしていくことが重要である。

「まとめ・表現」は、同じ学校の他学年、家族、地域の大人などいろいろな場を設定して、「私たちの町の海の現状」、「環境改善のためにできること」などについて発表できるようにしていく。また、すでに珠洲市立正院小学校が実践しているようにインターネットを活用した情報発信もしていく。ここで重要なのは活動の場を設定するだけでなく、その活動を適切に評価し、児童が活動への達成感をもてるようにすることである。「達成感」は間違いなく主体的な学びへのエネルギーになる。

4 現代アートを活用することのメリット

あらためて、現代アートを総合的な学習の時間に活用することのメリットを整理する。

(1) 主体的な課題設定、探究につながる

作家は「今」について常に問題意識をもち、いろいろな方法で人類の未来について提案をしている。「アート、美術はこんなもの」という固定概念をなかなか崩せない大人は、作品の前で立ち往生することもあるが子どもは柔軟に作家の意図を見抜く。作品のもつ強いメッセージ性が、現状認

識や探究課題把握、課題設定につながり主体的な学習活動を引き出す。作品の見方は決められているものではなく、鑑賞者が作品を見ながら主体的に解釈をしていくものである。鑑賞者が作品から受け取るメッセージは固定的なものではないのでいろいろな解釈が成り立つ。ここに与えられたものではない主体的な学びを導き出す要素がある。

(2) 視野が世界に広がる

制作にあたっての作家のコメントなどを情報の一つとして子ども達に伝えたと、それをきっかけに作品の見方が深まり、探究活動が充実していくこともある。現代アートの作家は同時代を生きている。すでに亡くなっている作家もいるが、ビデオやインターネット上で作家の考えにふれることもできる。いろいろな条件を整えよという前提ではあるが、子ども達の探究活動の外部講師として作家を招き、作品の解説をしてもらったり直接その思いを聞いたりすることもできる。そこから、もの見方が深まったり視野が広がったりすることも十分考えられる。

(3) 表現方法の拡大

現代社会の課題について作家がいろいろな方法で問題提起する様子に触発され、子ども達の探求活動のまとめや発表方法についてもバリエーションが増えていく。文字で表現する以外にも伝わりやすい表現方法があることに気づき、工夫していくことが期待できる。

5 実施上の課題と克服の工夫

現代アートの作品を鑑賞し、それをきっかけに探究活動を充実させるという趣旨で論述してきたが、学校現場の実情を考えるとここには課題もある。時間の問題である。当然のことであるが学習指導要領に示された各教科・領域の標準の指導時数の中で全体計画を作成していかなければならない。理想を言えば作品のあるところに足を運び、直接、作品を鑑賞しそこから何を感じ取るかというところから探求活動を始めたいところであるが、その時間確保が難しい。美術館や作品が学校のすぐそばにあるという状況はむしろ少ない。

東京都現代美術館の担当者に話を聞いたところ、美術館を訪れる学校は1日の見学コースの1つとして他の見学施設と抱き合わせて訪問しているという。現実的な対応である。

コロナ禍によりオンラインでのコミュニケーションツールの利用が普及した。2021年7月の文化審議会博物館部会の「博物館法制度の今後の在り方について（審議経過報告）」に「インターネットを通じた教育・コミュニケーション活動は、ミュージアムの社会的役割を全うするためにも必要かつ有効であるということが改めて認識された。」という報告もある。Zoom等を活用し、美術館と教室を繋いで作品を鑑賞したり、解説を聞いたりして探求課題の設定を行う方法も今後拡大していくことであろう。事前に美術館側の担当者との十分な打ち合わせを行い、児童の実態や学習のねらいなどを共通理解して連携を行っていけば、豊かな学びにつながっていくことであろう。

6 終わりに

2021年12月27日（月）の読売新聞朝刊に「財政・人員難 苦しむ博物館」という記事が掲載された。博物館・美術館は教育や地域の振興、観光の拠点として期待が高まる一方で人員不足やコロナ禍に苦しんでいるという。また、日本博物館協会が2020年度に公表した調査によると「財政面で厳しい」と回答した割合が79%という記事もあった。

美術館にはすばらしい文化財（＝学習材）があり、それを活用することで授業が充実し、子ども達の主体的な学びが成り立つ。自ら「問い」を見つけ、解決しようとする子どもが育つ。Society5.0(新

たな社会) への移行期にあるという現代は、「問い」を立て、解決を図ろうとする資質・能力が何よりも求められるところである。現代アートを授業に活用することの意義はここにある。文化審議会は博物館・美術館の活性化に向けて博物館法の改正を視野に入れた答申をまとめた。答申の中には「国や地方公共団体は、これからの時代の博物館に多様かつ高度な役割が求められることを認識し、その役割に応じた適切な支援を行うことが求められる。」という記載がある。答申の通りに物事が進むとは限らないが少しでも美術館側の状況が改善し、学校と美術館の連携が深まっていったほしい。その上で子どもの学びがより豊かになることを願う。

<参考資料・引用文献>

- ・文部科学省 2017『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』
- ・文部科学省 2017『小学校学習指導要領（平成29年告示）』
- ・暮沢剛巳 2009『現代美術のキーワード100』筑摩書房
- ・吉井仁美 2021『<問い>から始めるアート思考』光文社
- ・奥能登国際芸術祭実行委員会 2021『奥能登国際芸術祭2020+ 公式ガイドブック』
- ・文部科学省 2021『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究的な学習の充実とカリキュラム・マネジメントの実現』
- ・文化審議会博物館部会 2021『博物館法制度の今後の在り方について（審議経過報告）』
- ・東京都 2019『東京都統計年鑑』
- ・東京都現代美術館 2014『年報』
- ・東京都現代美術館 2015『年報』
- ・東京都現代美術館 2016『年報』
- ・東京都現代美術館 2017『年報』
- ・東京都現代美術館 2019『年報』
- ・東京都現代美術館 『MOT スクールプログラム2021』
- ・能登SDG'Sラボ 2020『みんなの未来のためにできること』珠洲市教育委員会
- ・読売新聞社 2021年12月27日（月）朝刊「財政・人員難 苦しむ博物館」
- ・国立西洋美術館ホームページ
<https://www.nmwa.go.jp/jp/education/index.html>
- ・東京都現代美術館ホームページ
<https://www.mot-art-museum.jp/education/>
- ・練馬区立美術館ホームページ
<https://www.neribun.or.jp/event/school.html>
- ・世田谷区立美術館
<https://www.setagayaartmuseum.or.jp/classroom/>
- ・府中市立美術館
<https://www.city.fuchu.tokyo.jp/art/museum/kyoikufukyu/index.html>

保育実践におけるデモクラティック・エデュケーション —かかわり合いの構造とプロセスに注目して—

Democratic education in childcare practice
— Focusing on the structure and process of involvement —

菊地 大介 (Kikuchi Daisuke)

要旨：

民主主義的な価値観の基盤を形成する保育実践について、保育者自身のもつ民主的な価値観の意義をデモクラティック・エデュケーションの立場から論じた。一方で、このような保育の中心である子ども達の間ではどのような現象が生じ展開されているのかを、GTAを用いて現象の構造とプロセスの側面から明らかにしていくことを試みた。

GTAにより、デモクラティック・エデュケーションとしての保育環境として、密なかかわりを保障する必要があることが示唆された。また、子どもの相互的で密な関わり合いの中には、民主主義を守る為の原則である「非除外 (non-exclusion)」と「被抑圧 (non-repression)」の2つの原則が観察された。これは保育者の持つ民主的な価値観がエートスとして存在し、保育所という共同体の成員間で共有されていることに起因する。このような現象が観察されるのは、自分と異なる主義や主張を持つ相手であっても尊重し、受容しようとする慣習がある為である。

そして、エートスを醸成する保育者は民主主義的な価値観の体现者としての役割を果たしており、このような保育者の在りかたが保育をデモクラティック・エデュケーションとして成立させることを可能にしていることが予測される。

1. はじめに

筆者が2019年度から保育の質の向上をテーマに調査を行った中で導き出された保育の在りかたと専門性は、民主的な価値観の定着と、それに基づく「さながらの生活」を基盤とした保育の展開であった^{1) 2)}。「さながらの生活」とは、保育や教育という枠に基づく子どものための作為的な環境ではなく、子どもも大人も含めた食う・寝る・遊ぶを中心とした日々の生活の中で、「必要だからそうした」という行為が生まれる事実の暮らしである。また、保育の質を考えるうえで社会情動的能力が注目を集めているが³⁾、その特性を育むことは民主的な価値観の基盤を形成していく営みでもあり、協働志向性の育ちとして捉えることができる。このような保育は保育所保育指針（以下、保育指針）に準拠した保育のなかで実現していくことが可能であることから、保育実践においては、保育指針に反映される民主的な価値観を読み解き、それに準拠した生活を大切に保育を丁寧営むことが重要であると考え。このような背景から、今回の論文では以下のことを論じる。

①保育の質の向上を図る際には保育者自身のもつ民主的な価値観が重要な役割を果たすが、その意義をデモクラティック・エデュケーションの立場から論じる。

②一方で、このような保育の中心である子ども達の間ではどのような現象が生じ展開されているのかを、今回は生活基盤型保育における民主主義的な価値観に注目し、新たな知見を得ることを目

指してそこで生じる現象の構造とプロセスを明らかにしていくを試みる。

尚、本文中には「民主的」な価値観と「民主主義的」な価値観の2つの表記があるが、前者は個人個人の持つ価値観、特に人や社会に対する「基本的なもの見かた」や姿勢といった私的な価値体系というニュアンスを表す場合に用いた。後者はデモクラティック・エデュケーション、すなわち民主主義社会における教育の視点や立場からその価値観を述べる場合に用いている。

2. 研究方法

前述した①に関しては、河野（2009）の主張を中心に、デモクラティック・エデュケーションの視点から保育における民主主義的な価値観の意義を論じる。②については東京都檜原村にあるNPO法人里山保育やまっこかわっこ（以下、やまっこ）で参与観察を実施し、動画を中心としたデータを収集した。今回使用したデータは2019年1月の同日に同じメンバーで行われた別件の活動を撮影した動画ⅠとⅡの2本である。

分析方法として戈木版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、GTA）を参考に用いた。GTAはある現象を構造的側面とプロセスの側面から捉えることで、他者との相互作用の中である状況から異なる状況へ変化するプロセスを明らかにしようとするものである⁴⁾。

Ⅰ、Ⅱともに登場人物は5歳児のMt、4歳児のMnとFである。ⅠではMtが水の入ったやかんで園庭に絵を描こうとしているが、自分もやかんの水で絵を描きたいMnとの間で貸してほしい思いと貸したくない思いがぶつかり、そこに一緒にFが居るといった構図である。ⅡはMtが落としたキーホルダーをMnが拾い、その取り合いでケンカになった後のやり取りから始まる。キーホルダーを取り返されたMtは泣いており、MtとFはそれを慰めている場面である。今回は民主主義的な価値観に注目しながら、このような現象の構造とプロセスを捉えるために、2つの現象の概念（カテゴリー、ラベル、プロパティ、ディメンション）からカテゴリー関連図を統合してストーリーラインを作成し、理論を導き出そうと試みた。

3. 倫理的配慮

調査開始時に保育者と保護者に研究の目的と映像記録の教育・研究目的での使用を説明し、承諾を得ている。

4. 研究の背景と補足

(1) 協働志向性と生活

協働志向性とは時間と空間を共有する集団の中で生じる目的の共有と、それに対する予測であり、この予測に対する行為を協働志向の行為と呼ぶ⁵⁾。予測は日々の生活の中で獲得される見通しであり、これによって子ども達は主体的・自己決定的に行為するようになる。異年齢保育のような多様な成員で構成される保育所では、個々の能力差に大きな違いがある。このような共同体における行為の中では「できない」という差異と「恐らくできないだろう」という予測が生まれ、その差異を埋めようと、何かを手伝ったりやりかたを教えたりといった「差異を埋めよう」とする行為が生じる。溝口（2017）は、できないことはしてあげたくなるという心情と意欲、すなわち差異があれば埋められるほうが埋めたくなる、平均や平衡を保とうとするのが人間の持つ性質であり、それこそが教育と養護の原理であるとした⁶⁾。そこでは、このような差異の中で生じる協働、すなわち「行為する」・「行為される」ことによって個々の役割や貢献が生まれ、自己の存在を認識し、そのよう

なかかわり合いと関係性の中で他者の気持ちがわかるようになるといった社会情動的能力として示される子どもの育ちが促進されることが予測される。このような協働志向性は、子どもの人権が尊重される民主的な価値体系を持つ環境の中で獲得していくことが可能になると考えられる。

(2) やまっこの保育と民主的な価値観

やまっこは定員15名、保育者2名（2019年当時）の保育所である。2歳から就学前までの異年齢保育を行っており、倉橋惣三のいう「生活そのものを教育へ」という方向性のもと、食う・寝る・遊ぶといった日々の生活と、保護者や地域の人々も含めて、人とのなかかわりを丁寧に送ることを大切に生活基盤型の保育をしている。また、子どもを中心とする生活が営まれているが、それは保育者の人としての在りかた、すなわち民主的な価値観が日々の生活の中で体现された結果、保育所という共同体の中で醸成されたものである。やまっこの子ども達は個人として尊重され、情緒的な安心感が保障されながら日々の生活を送る中で、民主的なもの見かたや考えかたを、ともに時間と空間を共有する大人をはじめとする「みんな」の姿勢から慣習として学習していく。このような民主的な価値観は協働志向性を育むための保育環境の基盤となっている。

(3) GTAについて

ある現象を捉える質的な研究手法としてのエピソード記述やデータの要約としてのストーリー作成とGTAが異なる点として、研究者のバイアスを軽減する為にデータを切片化し、プロパティやディメンションという視点から抽象度の低い概念化を行い、それらをラベルやパラダイムという枠組みを用いて関係づけていくことが挙げられる。そしてデータの概念を捉えるためにカテゴリー関連図を用いて、そこから理論としてのストーリーラインを作成する。ストーリーラインはカテゴリー関連図を言葉で表したものであり、現象を概念（カテゴリー、ラベル、プロパティ、ディメンション）を使って記述したものである。これにより他者との相互作用の中で、ある状況から異なる状況へ変化する構造とプロセスを把握する。このようにして現象を構造的側面（現象が生じる条件や要因・状況）とプロセス的側面（現象がどのような方法・やりとりを経て展開するのか）から捉えることは、既に知っているような気がすることを「構造化して言語化する」手法であり、「言われてみればそうだった」という気づき（新たな知見）をもたらすことが期待される。

(4) これまでの研究から

やまっこにおける2019年度の調査では⁷⁾、自己決定的な要素が高い生活基盤型の保育環境では「協働的な活動」の他、様々な葛藤が生まれ、そこでは主体的な活動や予測する行為のある活動が起こりやすいことが示唆された。加えて、予測の行為から活動の楽しさが高まる可能性や、互いに「やりたい」を満たすかわりである「寄り合い行動」が見られた。「寄り合い行動」の背景には、ぶつかり合う双方の思いを表現するコミュニケーションが求められるが、その為には子どもの中に安心感を育てること、すなわちアタッチメントの十分な形成が必要であることが予測された。また、保育者が葛藤を抱えながらも子どもと保護者、地域の人々と「寄り合おう」としている民主的な姿勢が、このような保育を成立させることを可能にする最大の要因になっていることが考えられた。そこから継続して行った2020年度の調査からは⁸⁾、やらせではない生活の環境が「協働志向性」を高め、その行為を呼び起こす様子が観察された。そこから導き出される保育の在りかたと専門性は、民主的な価値観の定着と、それに基づく保育の展開であった。保育者の生きかたやもの見かたは

日々の保育に反映されるが、それは個人の自由と尊重、誰もが平等であること、弱者や傷つきやすい者との連帯といった姿勢である。このような民主主義的な価値観は、全ての保育所が依拠する保育指針にも反映されており、保育の質の向上を考えるには保育指針を読み解き、改めてその民主主義的な価値観に準拠した普遍的な生活を大切にしたい保育を作っていくことが必要である。

このような背景を踏まえ、今回はデモクラティック・エデュケーションの視点から保育者が民主主義的な価値観を持つことの意義を確認し、それにより日々の保育における子ども達のかかわり合いの中で、このような価値観がどのように立ち現れてくるのかを、現象の構造とプロセスの側面から捉えようと試みる。

5. デモクラティック・エデュケーション

(1) 我が国におけるデモクラティック・エデュケーション

我が国では個々の市民的徳性を涵養し、民主主義を維持・発展させるための民主主義的教育、すなわちバラバラなデモクラティック・エデュケーションが不活発であることが指摘されている⁹⁾。デモクラティック・エデュケーションとは、民主主義社会における、民主主義的な、民主主義の維持と発展のための教育全般を意味し、それは「民主的な環境のもとで、民主的な社会をつくる力をはぐくむ教育」ということができる¹⁰⁾。教育基本法第一条には、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」と示されているが、教育委員会や小学校を始めとした学校教育の中で民主主義という言葉がみられず、教育学の世界でもデモクラティック・エデュケーションに関する議論は盛んとは言えない現状が報告されている¹¹⁾。

河野（2009）は、学校教育目標で掲げられる知（創造性、思考力）・情（思いやり、誠実さ、責任感）・意（意欲、活発さ、粘り強さ）等の心理的能力や人格の陶冶、高度な道徳性等は一定の社会的・政治的環境すなわち民主主義社会の中だけで成立可能であると述べ、このような意味で、自由で発展的な科学的な知の形と社会の在りかたを支える民主主義的教育が、最も優先すべき教育上の取り組みであることを主張した¹²⁾。

(2) 保育におけるデモクラティック・エデュケーション

気候変動を始めとした環境問題や経済格差等の深刻な問題への対策として、20世紀型の知識集約・知識偏重型の教育から、「解の無い問いに解を見いだせる深く考え行動する力（キーコンピテンシー）」¹³⁾を持った次世代を育てていくことが、OECD（経済協力開発機構）を始め多くの先進国から求められている。このような流れを受けて2017年に改定された保育指針の示す内容は教育基本法や児童福祉法の権限を受ける規範であり、全ての保育所に効力を持ち、準拠することが求められている。そこでは情緒の安定を図る「養護」と発達を保証する「教育」を一体的に展開し、心情・意欲・態度の視点から子どもを捉えて「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域から知識・技能、思考・判断・表現力、学びに向かう人間性等が出現するように援助することを目指している^{14) 15)}。

全ての保育所が準拠すべき保育指針ではあるが、ここでも民主主義という言葉は見られず、その内容をどのように読み解き解釈していくかが求められる。保育指針は上位概念である教育基本法の権限を受ける位置づけであり、「平和で民主的な国家及び社会の形成者として…」と示されている内容を踏まえる必要がある。保育指針本文、例えば第1章総則1保育所保育に関する基本原則（2）

保育の目標ア（ウ）「人との関わりの中で、人に対する愛情と信頼感、そして人権を大切にすることを育てるとともに、自主、自立及び協調の態度を養い、道徳性の芽生えを培うこと」と示される内容を読み解けば¹⁶⁾、そこに乳幼児期におけるデモクラティック・エデュケーションとしての位置づけと役割を見出すことが可能である。また、その舞台となる保育所は「子どもの最善の利益」を考慮していることから、子どもが主体であることや、自己を発揮できる環境や援助が図られる中で、人権を尊重する民主主義的な価値観の基礎を育てる場であることが理解できる。

このような背景から保育指針が示す保育の在りかたを解釈すれば、民主主義という言葉は見られなくとも、民主的な社会を形成するために求められる成熟した市民性への土台を育むこと、すなわち豊かな人間形成の重要性を示すものであり、それはデモクラティック・エデュケーションとしての役割を持つものであると読み解くことができる。

(3) デモクラティック・エデュケーションにおける保育者の役割

このような教育の役割について、河野（2009）はロールズの主張から「子どもを社会において十分に協働できるメンバーへと準備させる役割」「社会と他の構成員との関係において、社会的協働という公正な条件を支持したいと思うようにさせる役割」を示している¹⁷⁾。このような教育の問題点として、教育する側と教育を受ける側の間にある権力的な非均衡・非対称性を挙げ、ガットマンの主張から「善き生活」観の強制と、「善き生活」観に基づく選択の自由の強調と多数者の専制を示した¹⁸⁾。そして、民主主義を守るための原則として「被抑圧（non-repression）」と「非差別（non-discrimination）」を導き出した。「被抑圧」とは、善い生活や良い社会に対立するような異なる生き方に関する合理的な探求や吟味を教育の名のもとに制限しないという意味であり、干渉からの自由を保障する。「非差別」は、全て子どもたちが除外されずに教育されなければならないということであり「非除外（non-exclusion）」を意味しているが、特に生活基盤型の保育実践においては後者の意味合いで用いることが適切であろう。

また、そこでの教師（本論では保育者）は民主主義の教え手であると同時に、その価値の体現者であり執行者でなければならないとした¹⁹⁾。これは筆者の調査から明らかになった生活基盤型保育における協働志向性の育ちにおける保育者の役割と重なるものであり、このような保育者の在りかたはデモクラティック・エデュケーションとしての価値と役割を持つ保育と、その質的な向上を図る上で求められる原理・原則として解釈することができよう。

6. GTAの結果

(1) カテゴリーの一覧

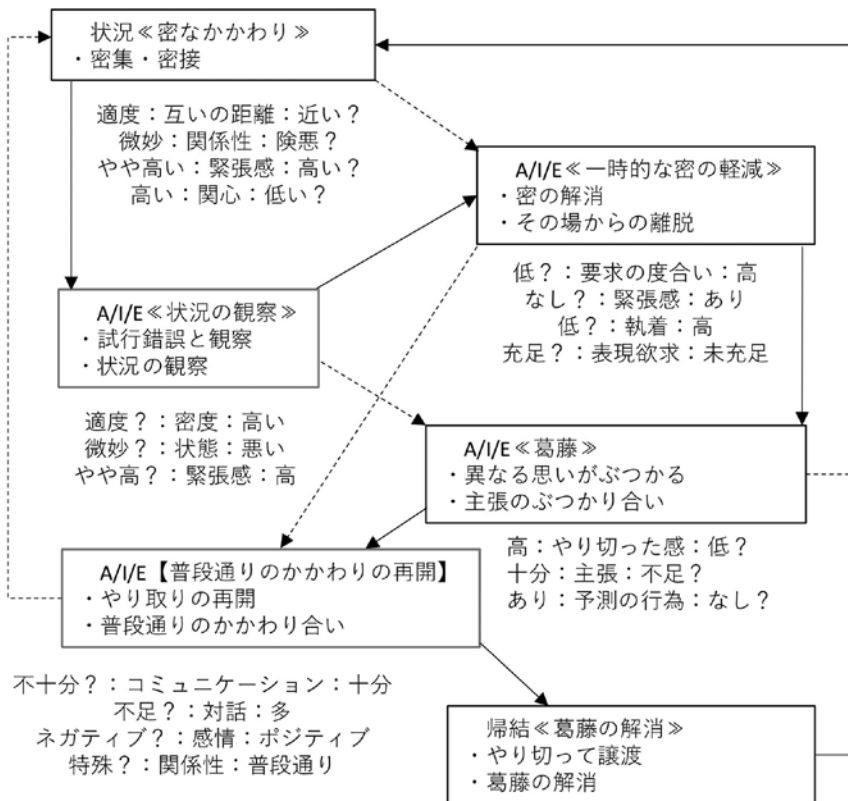
I、IIそれぞれのデータを切片化して内容毎にカテゴリーをつくり、それを「状況」「行為／相互行為／情動（以下、A/I/E）」「帰結」の3つのパラダイムを用いて、6つのカテゴリーに分類した（図-1）。現象の構造とプロセスを捉えるために統合したカテゴリーとして、初めにあった状況を「密なかかわり」とし、その状況から子どもや保育者がどのように対処したか（A/I/E）を「一時的な密の軽減」、「状況の観察」、「葛藤」、「【普段通りのかかわりの再開】」とした。ここから状況がどのように変わったのかという結果を説明するカテゴリーである帰結として「葛藤の解消」をつくり、それぞれの概念同士を関連づけて現象の構造とプロセスを把握するために、IとIIを合わせたカテゴリー関連図を作成した（図-2）。また、それぞれの現象の中心となる【普段通りのかかわりの再開】をコア・カテゴリーとしたカテゴリー関連図から、ストーリーラインを作

成して理論を示した。

※文中の【 】は現象の中心となるコア・カテゴリー、< >はカテゴリーを示している。

パラダイム	I やかんの カテゴリー関連図	II キーホルダーの カテゴリー関連図	2つのカテゴリー関連図を 統合したもの
状況	密集・密接	密集・密接	密なかかわり
A/I/E	密の解消	その場からの離脱	一時的な密の軽減
	試行錯誤と観察	状況の観察	状況の観察
	異なる思いがぶつかる (葛藤)	主張のぶつかり合い (状況以前・経緯)	葛藤
	やり取りの再開	普段通りのかかわり合い	普段通りのかかわりの再開
帰結	やり切って譲渡	葛藤の解消 (譲渡行為・受け取らない)	葛藤の解消

図-1 各現象のカテゴリー一覧



- * 【 】 < >はカテゴリー（概念）名を示し、四角の下にはカテゴリー同士が関連する条件を示した。
- * 「A/I/E」は「行為／相互行為／情動」のカテゴリーを示し、「状況」から様々な過程を経て「帰結」へ至る。情動はこれらの基盤や結果となる場合がある。
- * 「帰結」は「状況」に影響を及ぼし、新たな「状況」から次の過程が生じるという現象を表現している。
- * ——（実線）は今回明らかになった関連を、- - - -（破線）は推測される関連を示している。

図-2【普段通りのかかわりの再開】現象に関するカテゴリー関連図

(2) ストーリーライン

I やかんの貸し借り場面から

園庭で5歳児のMt、4歳児のMnとF、大人のDが活動している。Dがやかんの水で地面に大きなドラえものの絵を描くと、Mtが自分でもやってみようと挑戦する。思うように描けず《試行錯誤》するMtと、やりたい思いから周辺的な参加を始め、その様子をすぐ側で興味深くじっと《観察》するMnとFがおり、子どもが《密集・密接》している中でDはMtに対してやかんの使い方の簡単な提案を行っている(図-3)。このような状況でやりたい衝動が高まっているMnはMtにやかんを貸してほしいと要求するが、描きたいMnはやかんを貸してもらえずに足をジタバタさせたり、ちょっかいを出したりして《異なる思いがぶつかる》葛藤が生じている。このような強い葛藤の中で緊張した状況がしばらく続くと、突如MnとFは走り出し、Mtから離れて園庭に描かれたドラえものの絵の所へ行き「入っちゃった～、見て～！」とDに向けて開放的な声を上げ、《密を解消》して遊びだした(図-4)。再びMtの元へ戻ると《やり取りが再開》し、Mnは「貸して」と繰り返し催促し、Mtの気を引こうとちょっかいを出し始める(図-5)。Mtは付きまとうMnを強めに追い払う素振りをする。Mnはそれでもめげずに「貸～し～て～」と催促を続ける。このやりたいけどできない場面の「次はおねね」といったMnの発言からは、主体的な行動の背景に「恐らく貸してくれるだろう」という予測の行為と「なかなか貸してもらえない」という葛藤があることが読み取れる。このようなやり取りが繰り返される中で、それまでしつこく要求してくるMnを無視したり追い払ったりしていたMnが、貸したくないという《異なる思いがぶつかる》「葛藤」を乗り越えたのか、「何を？」といった応答を始め、対話による【やり取りの再開】が見られた。全ての水を使い切り、やかんが空になるとMtはやりたかったことをやり切った思いもあるのか、しつこくねだるMnに「(水は)無くなってるよ」とやかんを手渡し、貸してほしい思いと貸したくなかった思いが寄り合うなかで《やり切って譲渡》する姿が見られた(図-6)。その後、Mnは水を汲みに行く。

II キーホルダーの貸し借り場面から

園庭に隣接する母屋の玄関前に5歳児のMt、4歳児のMnとF、大人のDがいる。Mtが午前中の散歩で拾ったキーホルダーを落とし、それを後から拾ったMnが互いの所有を《主張してぶつかり合い》取り合いとなった。その際に頭をぶつけたMnが泣いており、MtとFが頭をなでて慰めている《密集・密接》の状況がある(図-7)。MtとFはMnの頭をなでながらDとともに怪我の有無を確認し、《状況の観察》が行われている。Fは保育者に様子を伝えようと、その場から離れて保育室の方に向かって行き、一時的に《その場から離脱》した(図-8)。しばらくしてFが戻って来ると、MtがMnに棒切れをキーホルダーの代わりに渡そうとしたりもする。その後、MtはキーホルダーをMnに「貸してやる」と手渡し、Mnは「ありがとう」と笑顔になる(図-9)。そこからFが「こんなことも出来るよ」とキーホルダーを使って見せると(図-10)、3人の間で会話が増えてポジティブな【普段通りのかかわり合い】が始まり、しばらくやり取りが続いた後、Mtがキーホルダーを「あげる」と言い、一方でMnは「いらない」とそれを断り、みんなで保育室の方へ歩き始め《葛藤が解消》された。



图-3



图-4



图-5



图-6



图-7



图-8



图-9



图-10

③統合図から

Iの現象ではやかんの水で絵を描きたいために3人の登場人物が密集・密接している〈密なかかわり〉という状況が生じていた。一方IIではMtとMnの間でキーホルダーの取り合いがあり、泣き出したMnをなだめようと密集している。そこからA/I/Eとして、Iでは自分もやってみたいと思う活動内容への注視、IIでは困難に直面している成員の〈状況の観察〉が行われた。一方で、密集・密接の緊張感が高く継続する場合はメンバーの離脱が生じ、関係性の集中からの解放の動きである〈一時的な密の軽減〉がみられた。その後、I、IIの双方でやかんとキーホルダーの貸してほしい／貸したくないという異なる思いのぶつかり合いが続き、〈葛藤〉が生じた。その後も密接する粘り強い関係性が継続する中で、Fも対話に入ることで〈普段通りのかかわりの再開〉が始まり、互いにふざけ合ったり面白がったりするような、ポジティブないつものかかわり合いが見られた。ここからは対話という形が増えていき、その結果である帰結として、Iではやかんの水が無くなるまでやり切ったMtはそれをMnに譲渡し、IIではキーホルダーを貸与ではなく、「あげる」と譲渡しようとした。しかし、Mnは「大丈夫」と断り次の状況へ3人で移行していき、〈葛藤の解消〉から物理的・心情的な密なかかわりが軽減されていった。

7. 考察

今回の結果から、現象の構造を示す状況に密集・密接があり、一連の現象を通して一時的な解放があったものの再び密集・密接が再生され、その状況が結果として生じた帰結においても維持されていたことは、構造的な側面における新たな知見であった。コロナ禍における三密の回避という構造的な条件が避けがたい現在でも、保育の質的な向上を果たし子どもが健やかに育つための環境として、密なかかわりを保障する必要があることが予測される。また、A/I/Eに注目すると、子どもの相互的で密なかかわり合いの中で生じるぶつかり合いに対して、大人の権威的・直接的な介入がなされていないが、これは前述した「被抑圧 (non-repression)」の原則に該当する。今回の場面を表面的に見れば管理的・指示的な保育から脱却するための「見守る保育」としても捉えることができるが、そこには子どもの側で「何がしたいのか?」「何をしてほしいのか?」という、大人から子どもへの予測と問いかけが絶えず行われており、「子ども理解」という保育者の見えにくい専門性に基づいた子どもの気持ちへの「応答的なかわり」が存在している²⁰⁾。このような子どもの自己決定の要素が高い保育は「協働的な活動」の他、葛藤と予測する行為を生じさせ、互いにやりたいを満たすかわりである「寄り合い行動」を呼び起こすことが明らかになっており²¹⁾、民主主義的な価値観の育ちを支える原則として捉えることができる。

前回までの調査で明らかになったように、協働志向性はその共同体に存在する慣習から自らの行為を内発的に導き出すことを決定づける²²⁾。大人は子どもとともに時間と空間を共有するが、それは先生と生徒のような権威主義的な関係性ではない。これは保育者の持つ民主的な価値観がエートス(倫理的雰囲気)として存在し、保育所という共同体の成員間で共有されていることに起因する^{23) 24)}。現象のプロセス的側面としては、密な関係性の中で互いに異なる思いを表現してぶつかり合い葛藤が生まれるが、時に当事者ではない第三者が適度に介入する中で普段通りのかかわり合いが再開した。ここでは個人の尊重という基本姿勢とともに、自分を大切にし、自身の内面を表明すること、やりたい事をやりきることが次の現象への移行につながった。帰結ではこのような背景からポジティブなかかわり合いが生じたり譲渡がなされたりする様子が観察され、葛藤が解消されていった。

民主主義的な価値観が共有される環境が構成されている場合、その成員間のトラブルにおける民主的なやり取りは密な状態がその条件としてあり、そこから大人や力の差のある子ども同士が相手を「排除」したり服従させたりすることなく、葛藤を維持したままで互いの思いを主張したり表現し続けるといった寄り合う様子が観察された。このような現象が観察されるのは、自分と異なる主義や主張を持つ相手であっても尊重し、受容しようとするエートスなわち慣習によるものではないだろうか。これは民主主義を守る為の原則としてガットマンが示した「非除外（non-exclusion）」であるが、そこには同時に「被抑圧（non-repression）」というもうひとつの原則が互いに支え合う車輪の両輪として存在している。

そして、このようなエートスを醸成した保育者は民主主義的な価値観の体現者としての役割を果たしていることが、保育がデモクラティック・エデュケーションとしての役割を担うことを可能にしていることが予測される。

8. おわりに

今回の研究は、生活基盤型保育における協働志向性の育ちに関する調査で得た知見を民主主義的な価値観の育ちという視点から掘り下げ、生活基盤型保育のデモクラティック・エデュケーションとしての価値を捉えようとしたものである。ある程度実践的な内容を扱うことが出来たものの、保育指針の中にある民主主義的な価値観を読み解く作業が不十分であり、保育の質向上に資する理論の構築にはまだまだ届かなかった。また、民主主義的な教育を可能とする保育者の働きを直接的に捉えたものではないことから、今回は保育者と子どもたちの関係性とその動きに注目して保育実践を捉えていきたいと考える。

参考文献

- 1) 菊地大介 (2020) 協働志向性の育ちに関する一考察 (1) -GTAを用いた概念の抽出への試み-, 有明教育芸術短期大学子ども教育実践研究第3巻, 有明教育芸術短期大学子ども教育実践総合センター, 1
- 2) 菊地大介 (2021) 協働志向性の育ちに関する一考察 (2) -生活基盤型保育における実践から-, 有明教育芸術短期大学子ども教育実践研究第4巻, 有明教育芸術短期大学子ども教育実践総合センター, 13
- 3) 汐見俊幸 (2017) 2017年告示新指針・要領からのメッセージ さあ、子どもたちの「未来」を話しませんか, 小学館, 42-46
- 4) 戈木クレイグヒル滋子 (2008) 実践グラウンデッド・セオリー・アプローチ 現象を捉える, 新曜社, 5-6
- 5) 溝口義明 (2017) 園生活を、子どもも大人も区切りのない生活へ「倉橋惣三を旅する21世紀型保育の探求」, フレーベル館, 45-47
- 6) 前掲書5) 46-47
- 7) 前掲書1) 1
- 8) 前掲書2) 13
- 9) 河野哲也 (2009) 民主主義と教育の目的 (1), 立教大学研究年報52, 立教大学, 33
- 10) 武田緑 (2018) 「デモクラティックエデュケーション (民主的な学び・教育)」ってどういうもの?, DEI-democratic education initiative-, <http://democratic-education.jp/archives/230> (2022.1.22最終閲覧)
- 11) 前掲書9) 33
- 12) 前掲書9) 34
- 13) OECDの示す3つのキーコンピテンシーとして、個人と社会の相互関係能力、自己と他者との相互関係

- 能力、自律的に行動する能力が挙げられており、非認知的能力の概念と重なる。
- 14) 汐見稔幸 (2017) さあ、こどもたちの「未来」を話ませんか, 小学館, 83
 - 15) 汐見俊幸 (監修) 保育所保育指針ハンドブック2017年告示版, Gakken, 25, 41
 - 16) 前掲書15) 保育所保育指針原文, 180
 - 17) Rawls, J (1993) Political Liberalism. New York: Columbia University Press, 144. 筆者は原著未読。本稿では河野 (2009) による紹介を参照した。
 - 18) Gutmann, A. 神山正弘訳, (2004) 民主教育論: 民主主義社会における教育と政治, 同時代社. 筆者は原著未読。本稿では河野 (2009) による紹介を参照した。
 - 19) 前掲書9) 45
 - 20) 汐見稔幸 (2019) 汐見稔幸's eyes「新指針・要領」ここに注目!「エデュカーレ5月号no.91」, 臨床育児保育研究会, 4
 - 21) 前掲書1) 12
 - 22) 前掲書2) 22
 - 23) 汐見稔幸 (2010) 最新保育講座2保育者論, ミネルヴァ書房, 184-185
 - 24) エートスは歴史的に作られた習慣の構造や価値体系を意味するが、幼稚園や保育所で先生が子どもたちに期待する行為の内容を「クラスの倫理的雰囲気」とすれば、それを小さなエートスと考えることができる。保育者は子どもたちとの具体的なやり取りを通じて期待する行為や判断の内容を無意識のうちに表出し、その内容を貫いている価値観や行動の型を気付かぬうちに伝えてしまう。子どもはいつの間にかその期待 (= クラスの倫理的雰囲気) に合わせて行動するようになる。

論 文

《実践研究》

保育・教育を目指す大学生の障害児に関する意識と授業改善について

池口洋一郎 (Youichiro Ikeguchi)

要約：

「障害児保育と乳児保育は保育所での保育の基本である」と言われている。その理由は、保育士は障害のある子供の保育に関わる際、一人ひとりの発達特性を捉え、子供の興味・関心を把握した上で、どのような対応が必要かを考慮して接する必要がある、このことは、発達の著しい乳幼児に対する保育においても同じ姿勢が求められるということである。

これらのことから、障害児に向き合う保育士には、その基本的な資質と深い専門性が求められる。保育士養成大学の2年生必修科目の一つに、障害児保育があり、私は、この障害児保育において、原則、保育士として対応する際の知識や対応の仕方などに軸を置きつつ、幼稚園、小学校との連携を念頭に、特別支援教育全体まで視野を広げて指導した。

令和3年度も、前年度から続いている新型コロナ・ウイルス対応として、4月末から6月下旬まではオンラインでの授業を実施せざるを得なかったが、授業の進め方としては、シラバスに沿いながら、知識、技能を中心に指導し、その後、学生は自分たちでインターネットや書籍で調べながら障害に関する内容を深め、毎時間リフレクションシート（振り返り、まとめ）を提出する形で進めた。この報告においては、記入式による質問紙調査と毎時間のリフレクションシートから学生の意識をまとめた。

キーワード：障害、障害と個性、合理的配慮、統合保育

I はじめに

2006年（平成14年）に文部科学省が約4万人の小中学生を対象に、担任教師に対する質問の形式で教育上の配慮を必要とする児童・生徒の全国調査を行った結果、通常学級で「知的発達に遅れはないものの学習面・行動面で著しい困難を示す」と担任教師が回答した児童生徒の割合は6.3%と報告されている。40人のクラスに換算すると、1クラスあたり2から3人の児童生徒が、「何らか」の支援を必要としているということになる。また、1歳半、3歳児健診の問診で「気になる子」について詳しく調べると、5～10%おり、特に乳幼児期では、幼稚園・保育園などの集団生活の中で落ち着きのなさや、キレやすさなどで「気になる子」が多くなってきたと指摘されている。

これらのことは、学生たちが将来、就職する保育園、幼稚園、小学校、民間施設などでは、必ず発達障害児に関して対応する可能性が高いことを示している。

また、私が小学校で勤務していた時の校内の状況、就学支援委員会や教員免許更新講習を振り返ると、保育や教育の現場において、現役の保育士や幼稚園、小学校教諭であっても、障害児に関する専門性を意外ともっていないことが発言や教員アンケートからも読み取れた。これらのことを踏

まえ、今回の研究の目的は、学生たちが、障害児に対してどれくらいの知識や身近での経験があるのか、どのような障害者への意識をもっているのか等を調査し、今後の障害児保育の授業の在り方への改善を図ることである。

表1 2年前期 障害児保育の授業概要について (OL・・・オンライン授業)

回数	授業の内容	
第1回	ガイダンス 授業の概要と進め方、評価方法についての説明	
第2回	「障害」の概念、障害児保育、教育（特別支援教育）の歴史の変遷	
第3回	障害児支援に関する法制度、合理的配慮とは	
第4回	肢体不自由児の理解と援助	OL
第5回	知的障害児の理解と援助	OL
第6回	視覚・聴覚・言語障害児の理解と援助	OL
第7回	発達障害児の理解と援助（ADHD.LD）	OL
第8回	発達障害児の理解と援助（ASD）、特別な配慮を必要とする子どもの理解と援助	OL
第9回	発達検査の基礎	OL
第10回	発達検査の見取りと活用	OL
第11回	個別の指導計画、支援計画	
第12回	職員間の連携・共働（就学支援委員会や保育園、幼稚園、小学校内での委員会の取組）	
第13回	保護者に対する理解や支援	
第14回	保護者対応についての基本的な在り方	
第15回	家庭及び自治体、関係機関との連携、全体のまとめ	

II 研究方法

1. 研究対象

2021年度 有明教育芸術短期大学子ども教育学科「障害児保育」履修生84名

2. 調査方法

記入式による質問紙調査で、授業の最終回に講義室で実施した。質問紙の内容としては、障害児保育、障害に関する知識、意識、障害のある人との今までの関わり、授業で扱った事項やカテゴリーへの質問、大学の授業への希望などである。

3. 調査期間（質問紙調査）

2021年（令和3年）7月15日、16日の二日間

4. 倫理的配慮

調査対象の学生には、研究の目的を障害児保育の今後の授業の改善であることを説明し、氏名は無記名、回答したくない項目は記入しないでよいこと、集計結果は統計的に処理すること、個人情報については外部には漏らさないこと、調査結果は目的以外には、使用しないことを口頭及び調査用紙に記載して説明を行った。

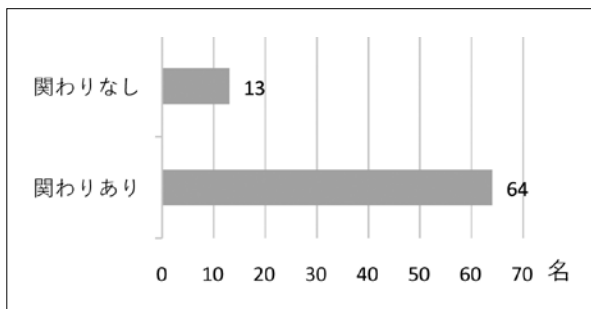
調査用紙の記入により、研究への参加の同意が得られたこととすることを口頭で説明した。

Ⅲ 調査の結果と考察

1. 回収率

調査対象の学生84名に配布し、77名から回答があり（回収率 96.3%）、77名の回答すべてが有効回答とみなして分析に用いた。

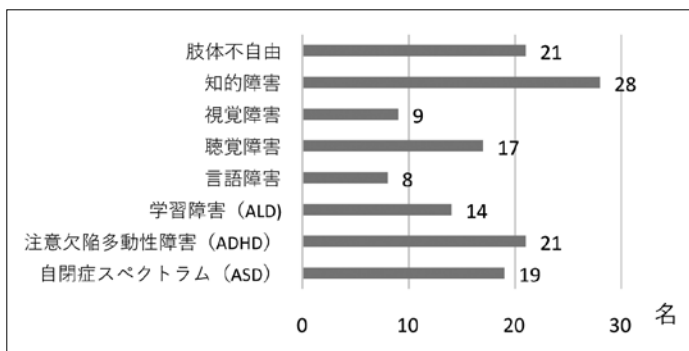
2. 障害のある人との今までの関わりについて



本学の学生が、入学するまでに、障害のある人と関わったことがあるかについて、調べたところ、何らかの関わりがあった学生は64名（83%）、関わりがなかった学生は13名（17%）となり、8割以上の学生が今まで障害のある人と何らかの関わりをもっていたことが分かった。（図1-1）

図1-1 障害のある人との今までの関わりについて

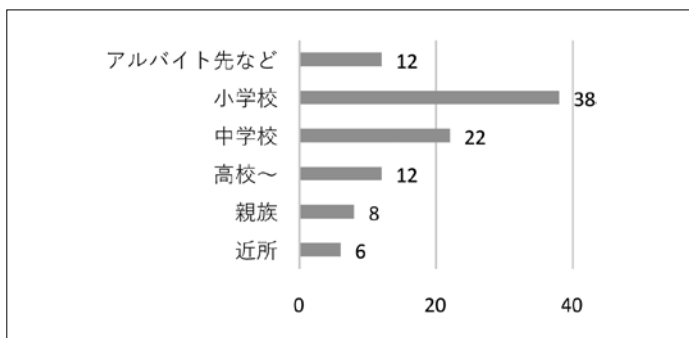
次に、障害のある人と関わりがあると回答した83%の学生について、障害の種別や関わりのあった場所などについて質問したところ、図1-2、1-3の結果となった。



関わりのあった方の障害種別は、①知的障害、②肢体不自由、ADHD（注意欠陥多動性障害）③ASD（自閉症スペクトラム）となった。（図1-2）

図1-2 関わりのあった人の障害種別について（複数回答可）

また、関わりのあった場所については、①小学校、②中学校、③高校、アルバイトやボランティア先の順となった。（図1-3）



このことから、発達障害に限らず、様々な障害のある方と、学校という場を中心に小学校の頃からから、関わってきていることがわかる。

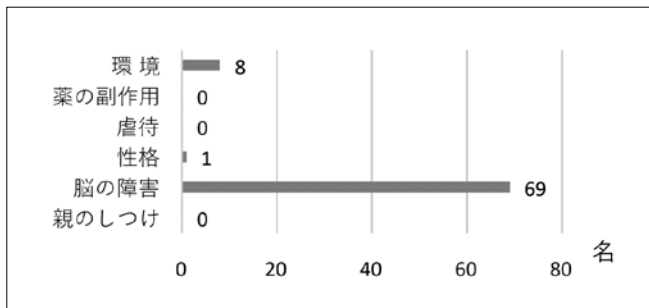
図1-3 関わりのあった場所について（複数回答可）

図1-1, 1-2, 1-3の「過去の障害のある人との関わり」に関する質問で、今まで、障害のある人と関わりのある学生と、関わりのない学生ではどのようなことが意識として違いがあるかを質問ごとに分析した。

その結果、明らかな差が見られた項目として、「障害は個性」である、「合理的配慮について気になること」「障害のある児童との関わりへの不安」の3項目であった。

その他の質問では、双方に特に顕著な差は見られなかった。それらについての詳細は、その項目で説明していく。

3. 発達障害の原因について（知識・理解の確認）



発達障害の原因について知識・理解の確認として、調査したところ、「脳の障害」と正しく回答できた学生は69名（89%）、「環境」8名（10%）となった。（図2）

図2 発達障害の原因について

授業では、発達障害の原因を脳の中での混線状態が起きていること、完治は難しいことなどを丁寧に示し、「親のしつけ」のためでも「本人の性格」のためでもないことを強調したが、正しく「脳の障害」と回答できた学生は全員ではなく、9割弱であった。

また、「環境」と回答した学生が10%いたが、授業で、環境調整が大切な対応であることを強調したことが、学生の印象に残っていたためかもしれない。

発達障害については、特別支援教育が始まって既に10数年以上経過する中で、十分認知されていなければならない障害であり、子供に関わる保育や幼稚園、小学校の教員として正しい知識をもち、子供や保護者の支援に当たることが求められる。大学での授業では、討論や実習の前に、正しい知識が身に付いているか繰り返し確認しておく必要がある。

4. 障害は個性であるという考え方について

総理府編「障害者白書 平成7年版」では、「バリアフリー社会を目指して」と題し、社会環境において障害者の生活上の支障となる障壁の一つに“障害者観”の問題があるとし、次のように記されている。

「我々の中には、気の強い人もいれば弱い人もいる、記憶力のよい人もいれば忘れっぽい人もいる、歌の上手な人もいれば下手な人もいる。これは、それぞれの人の個性、持ち味で、それで世の中の人を二つに分けたりはしない。同じように障害も個人が持っている個性の一つと捉えれば、障害のある人となない人といった一つの尺度で世の中を二分する必要はなくなる。」

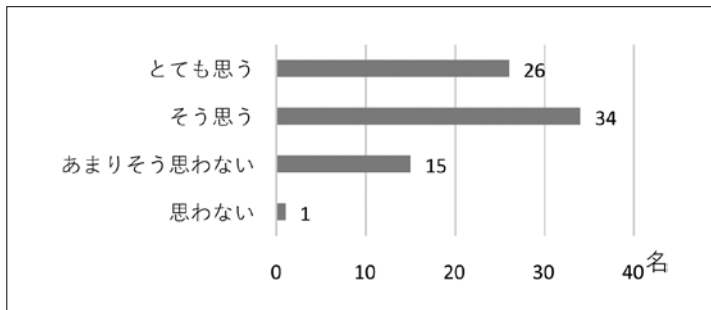


図3-1 「障害は個性」という考え方について

このことについての学生の意見は、「とても思う」「そう思う」と肯定的に捉える学生は60名（78%）、「あまりそう思わない」「思わない」と否定的な学生は16名（22%）であった。

この「障害は個性」ということについて、「2 障害のある人との今までの関わり」の有無により、図3-1, 3-2のような意識の差が見られた。

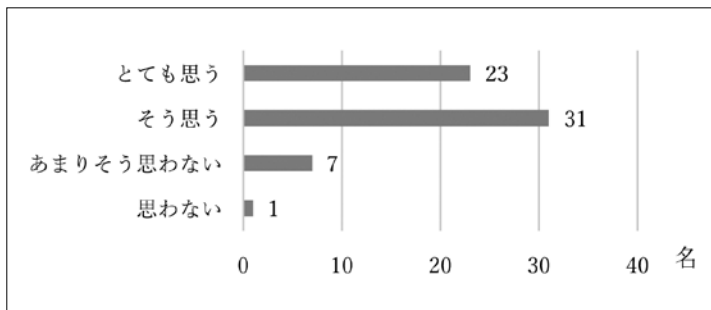


図3-2 「障害は個性」という考え方について（関わりあり群）

今までの障害のある人との関わりありの62名の学生の傾向として、「とても思う」「そう思う」と肯定的な学生は54名（84%）、「あまりそう思わない」「思わない」と否定的な学生は8名（16%）となった。（図3-2）

一方、障害のある人との関わりなしの13名の学生の傾向として、「とても思う」「そう思う」と肯定的な学生は2名（15%）、「あまりそう思わない」「思わない」と否定的な学生は11名（85%）となった。（図3-3）

この内容は個人の考え方ではあるが、今まで障害のある人と関わった経験があると、障害を個性とみなす傾向が高く、経験がないと、個性とはみなす傾向が低いことが見えた。

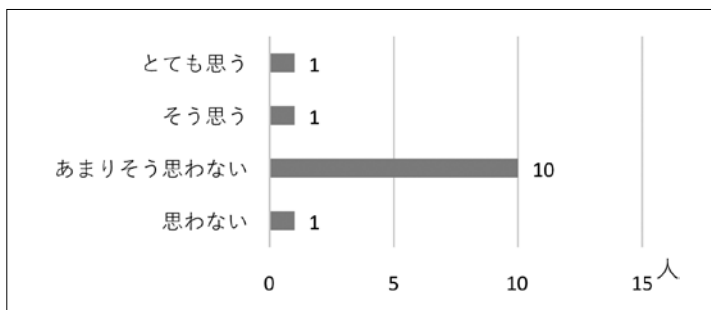


図3-3 「障害は個性」という考え方について（関わりなし群）

「障害は個性」という表現には、一人ひとりの違いを認め、障害を特別視しないで受け止めようという意味がこめられていると考えられ、その点では、ある程度は、納得できる説得力のある言葉にも聞かせる。

しかし、「障害は個性」という言葉には障害者観にかかわる重要な問題が含まれている。「平成25年度 障害者に対する世論調査」(2013年 内閣府)によると、「障害のある人に対し、障害を理由とする差別や偏見はあるか」という質問に対して、約9割の人が「ある」「少しはある」と回答しているように、一般的に障害者への社会的態度は決して好意的ではない。

そのため、この言葉の意味を本質的に理解できている人は、現実では少ないのではないかと考える。「障害」をどのように理解するか、「個性」をどのように理解するかということは障害児者の発達支援、教育的支援や福祉的支援などの観点からすればとても重要なことであり、時間をかけて授業等で議論する必要がある。

5. 包括的な統合保育（インクルージョン保育）について

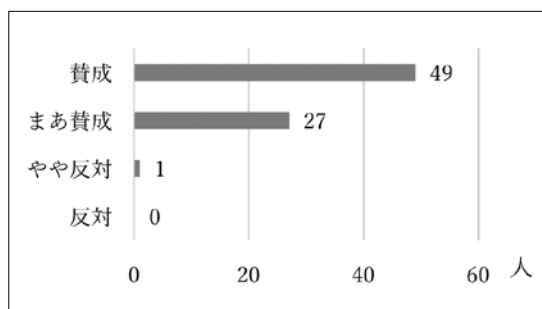


図4-1 包括的な統合保育についての意識

統合保育については、「賛成」「まあ賛成」と回答した学生は76名(99%)、「やや反対」「反対」と回答した学生は1名(1%)であった。

歴史的な流れの中で、分離保育から統合保育が登場してきているので、過去の保育方法と比較してよりよい保育だという印象があることが読み取れる。(図4-1)

表2 統合保育に賛成、賛成でない学生の意見の例

<統合保育に賛成の学生の意見>

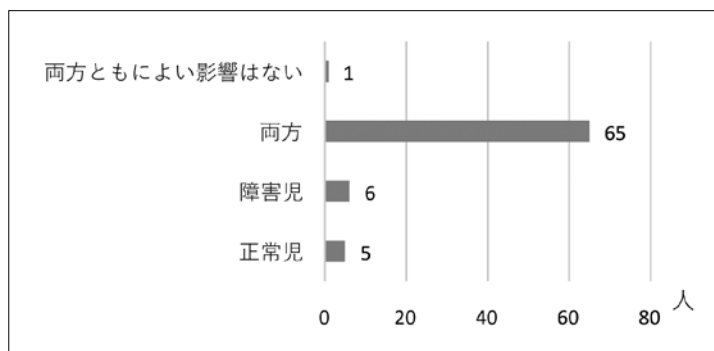
- ・健常児が障害児と日常的に関わることで、障害に対する理解を深めること、障害者への差別的な意識をなくすことや助け合うことの大切さを実体験していくことができる。
- ・障害児からの視点でも、親や家族以外の大人や同年代の子どもとかかわり社会経験ができること、また周りの友達に影響を受け、心身の大きな成長や障害の改善が見込め、さらに、障害児の親もつきっきりだった子育ての協力を得ることで不安や疎外感から解放される、働く時間が獲得でき経済面での問題が改善される。

<統合保育に賛成ではない学生の意見>

- ・保育士の目が障害児へ向けられることが多くなり保育の質が下がること
- ・集団の中で孤立してしまう可能性があること
- ・嫌がらせやいじめに遭いやすいこと
- ・障害者に必要なスキルを学べないのではないかとということ。
- ・保育士は障害者に対する知識がほとんどないこと。

このようにメリットをみると、今後、障害者が生活しやすい社会を築き上げていく社会にとって、統合保育はとても重要な役割を果たすことが学生の考えにはある。(表2)

いずれも今後改善の余地はあろうが、まだ統合保育が浸透しきれていない保育の社会では、検討を重ねる必要がある課題であり、学生時代から議論を積む必要があるだろう。



また、統合保育が、障害児、健常児のどちらに効果があると考えるかについては、「両方」と回答した学生が65名(84%)に対し、「障害児」6名(8%)「健常児」5名(7%)となった。(図4-2)

図4-2 包括的な統合保育が障害児、健常児のどちらに効果的かについての意識

障害児へ効果的と考える学生がもう少し多いと予想していたが、多くの学生が包括的な統合保育の目指すべき方向性を理解していると思われる。

昭和50年代の障害児保育の発展により、日本の障害児保育は「分離された保育」から「場を共有する統合保育」(インテグレーション)、やがて「包括的な統合保育」(インクルージョン)が目指されるようになった。統合保育とインクルージョンは、よく同じものにされてしまいがちであるが、次のように少し違った意味合いがある。

インテグレーションとは、隔離・分離されていた障害児と健常児の場を統合するという考え方であり、障害児が健常児に無理に適応させられるなどの問題が生じていた。

そこで、インテグレーションに代わる理念として、インクルージョンという考え方が登場し、全ての子供を社会の一員として包み込み、完全に保育を統一化、いわば同じ保育を行うことを目的とした保育で、個々に必要な支援を保障するものである。

全ての子供を一人ひとりのニーズに応じて支援することが、本来の統合保育であり、ノーマライゼーションの実現に近づく方法である。

障害者の権限を尊重するうえで、このような保育体制があることはとても重要なことであり、将来的に社会で適応していくことを目標とする障害者にとっても必要な環境である。

一概に障害の有無に関わらず、一緒に遊ばせるという保育だけでは成立せず、障害児へのサポート、障害児保育が必要になる。身体的に障害があるこの場合、医療的なケアやリハビリ、食事の補助などを行い、車椅子で過ごす子供には、必要な施設環境も必要になる。

同じ行動は難しくとも、できる限り健常児との関わりをもつ時間も設けていく必要も出てくる。また、発達障害がある子の場合、逆に集団行動をストレスに感じ、または協調が難しいなどの状況があり、安定できる環境づくりや配慮も必要になってくる。

以上のように、統合保育(包括的)と言っても、その実現には課題も多く、障害に対しての適切な対応が十分に行えていない状況も指摘されている(水野2019)。

6. 合理的配慮について

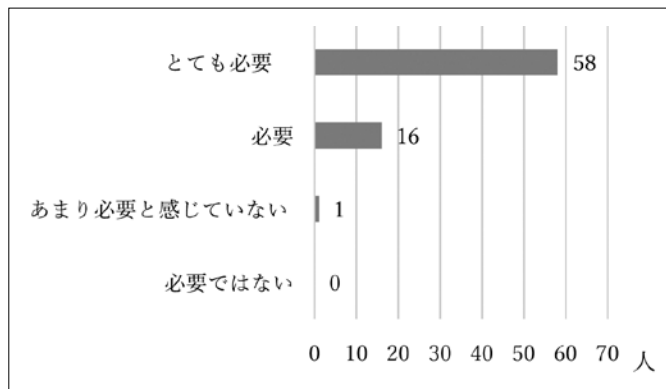


図5-1 合理的配慮に対する意識について

合理的配慮について、「とても必要」「必要」と回答している学生は74名（99%）「あまり必要と感じていない」学生は1名（1%）であった。（図5-1）

合理的配慮については、昨今保育園、幼稚園、学校では、理解しておかなければならない重要な言葉であり、法令、条例で規定されていることを前提に、多くの保護者とも対応する際に十分理解して

おこななければいけない事項である。

2007年（平成19年）9月に日本国が署名した「障害者の権利に関する条約」（以下、条約）を批准するに当たり、インクルーシブ教育システムの構築に向けて、日本国内でも様々な制度改正が行われた。その中でも合理的配慮の提供は大きな動きであり、平成24年7月の中央教育審議会初等中等教育分科会から出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進（報告）」、2016年（平成28年）4月に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」などは、この合理的配慮の提供を支えるための重要なものである。合理的配慮という言葉は、先述の条約で規定されているが、批准にむけた様々な法律の中でも述べられている。

この条約の目的の中に「能力を最大限度まで発達させる」とあり、この部分が、障害者の権利を守る一番重要なところである（田中2017）。

先述の「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進（報告）」においては「合理的配慮」の定義が次のように示されている。

「合理的配慮」とは「障害のある子供が、他の子供と平等に教育を受ける権利を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子供に対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるもの」であり、「学校の設置者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」である。

授業で押さえた、合理的配慮のポイントは次の点である。

①学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行う、②実施は学校の設置者及び学校であり、担任だけの責任や対応ではない、③個別の対応である、④体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないことである。

また、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」では、①差別的取り扱いの禁止 ②合理的配慮の不提供の禁止が定められている。①の差別的取り扱いの禁止については、国公立学校も私立学校も法的義務が課され、②の合理的配慮の不提供の禁止については、国公立学校には法的義務はあるが、私立学校は努力義務である。自治体ごとに異なるところがあり、例えば東京都では、条例により合理的配慮の不提供の禁止については民間事業者にも義務規定となっていることも授業では確認した。

また、学生が合理的配慮について気にしていることとして、①「他の児童が差別意識をもつこと」、②「対応する自信がない」、③「他の児童への説明」「保護者との対応」が主なものとして挙げられる。(図5-2)

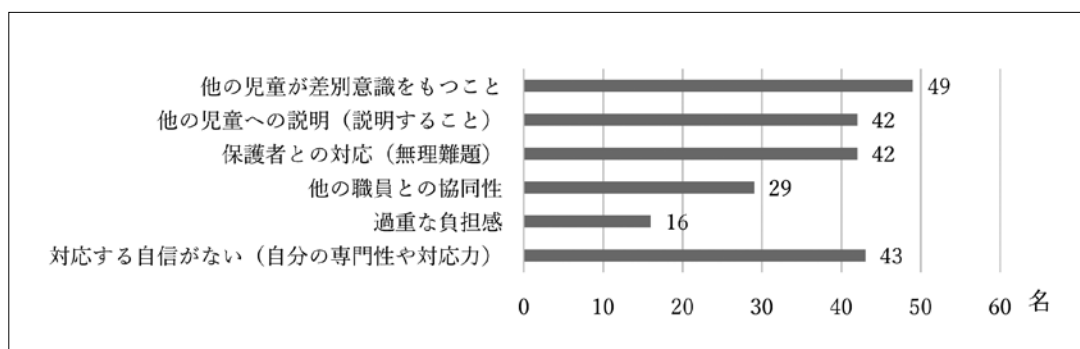


図5-2 合理的配慮で気になることについて（複数回答可）

これらのことは、次の質問の「不安感」に繋がるものとしても押さえておきたい。

リフレクションシートでは、担任一人で行うのかという質問が多くあり、組織で行うものであり、一人で行うものではないことを説明したところ安心した学生が多かった。

この「合理的配慮で気になること」についても、「2 障害のある人との今までの関わりの有無」により、意識の差が見られた。

今までの障害児との関わりがあると回答した64名の学生の傾向として、①他の児童が差別意識をもつこと、②「対応する自信がない」、「他の児童への説明」③「保護者との対応」となり、全体傾向とほぼ同じであった。(図5-3)

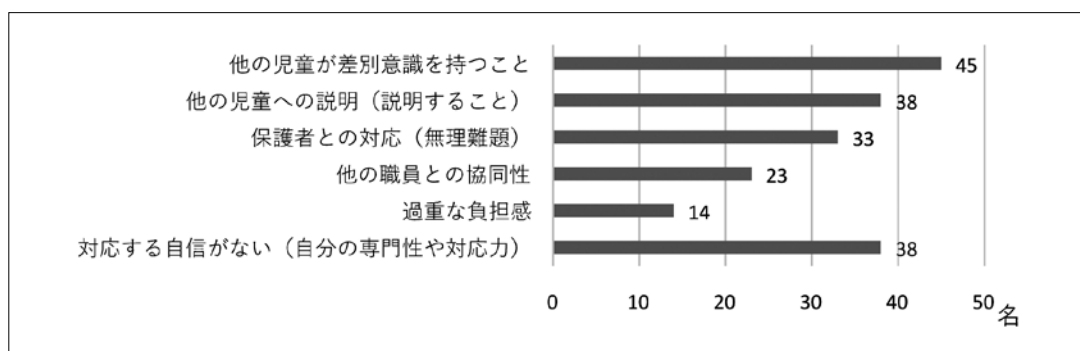


図5-3 障害のある人との関わりあり（複数回答可）

一方、障害がある人との関わりがない13名の学生の傾向として、①保護者との対応、②他の職員との協同性、③「他の児童への説明」の順となった。(図5-4)

この傾向として、自分が今まで障害のある人との関わりのある学生は、関わってきただけ、周囲の子供として考えた経験があるために、周囲の子供への意識が上位を占めるが、関わりのない学生は、周囲の子供の意識やそれに対する配慮意識が低いことが見えた。

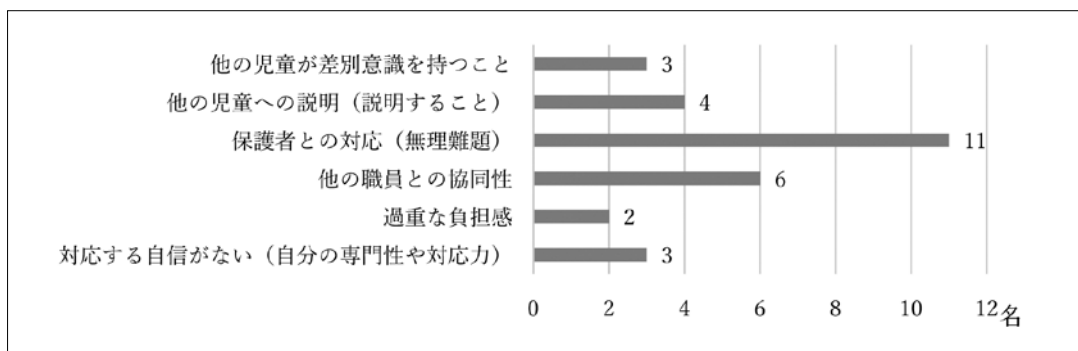


図5-4 障害のある人との関わりなし（複数回答可）

7. 障害のある児童との関わりへの不安について

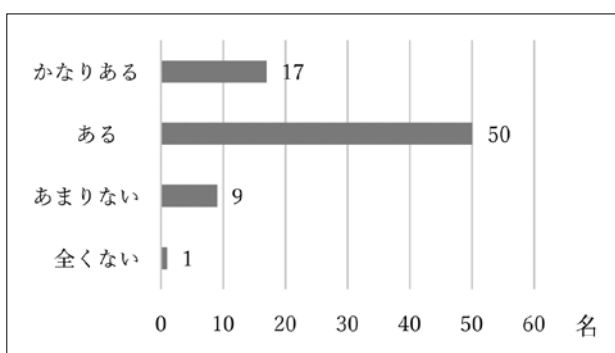


図6-1 障害児と関わることへの不安について

今後、就職等で障害児と関わる際の不安感についての質問であるが、「ある」「かなりある」と回答した学生が67名（87%）、「あまりない」「全くない」と回答した学生は10名（13%）であった。

9割近くの学生が、不安を感じている。（図6-1）

この「障害のある児童との関わりへの不安」についても、「2 障害のある人との今までの関わり」で、ある学生とない学生とで意識の差が見られた。

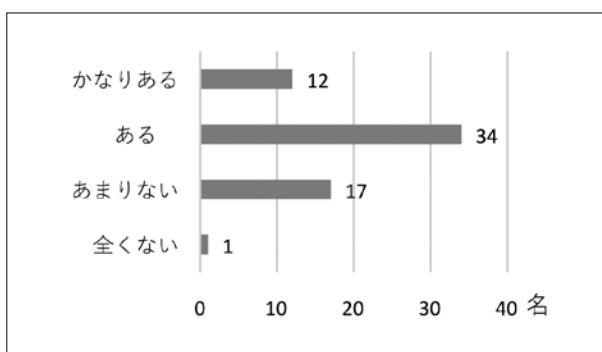
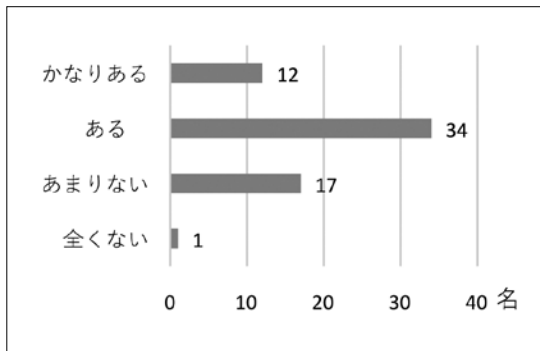


図6-2 障害児と関わることへの不安について（関わりあり群）

これまでの障害のある人との関わりがあると回答した64名の学生の傾向としては、関わることへの不安が「ある」「かなりある」と回答した学生が46名（72%）、「あまりない」「全くない」と回答した学生は18名（18%）であった。（図6-2）



一方、これまでの関わり無の13名の学生の傾向として、「ある」「かなりある」と回答した学生が3名（23%）、「あまりない」「全くない」と回答した学生は10名（77%）であった。（図6-3）

図6-3 障害児と関わることへの不安について（関わりなし群）

この傾向として、不安感は、今までに関わりのある学生の方が強く、関わりのない学生の方が、低い傾向があることが見えた。障害のある人と現実に関わってきた経験が、今後、自分が仕事として関わることになるとう不安に繋がるのではないかと考えられる。

また、関わりという経験がないことにより不安が少ないというのは、実際に障害のある子供たちと接して初めて、不安になる可能性もある。これらのことから、実習での体験などは重要になってくると思われる。

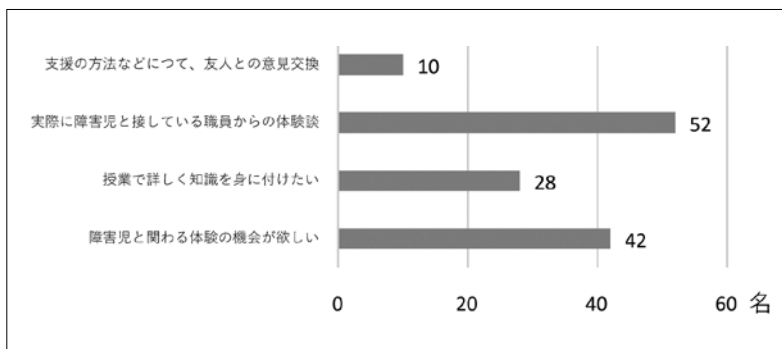
どちらの学生も、十分な知識を土台にして、児童と対応し、保護者と対応する力を実習や現場に出た時に、体験を通して身に付けることが重要になってくる。

それらは、次に出てくる大学の授業への希望することにも繋がっている。

8. 障害児保育について、大学の授業で希望すること、学びたい内容について

学生が大学の授業で希望することとして、①実際に障害児と関わっている体験談を聞きたい、②障害児と関わる体験の機会が欲しい、③授業で詳しく知識を身に付けたいという順になった。（図7-1）

今後の授業の中で、大学の付属の幼稚園や連携保育園の職員に依頼して、現場での障害児への対応の工夫、保育実習、幼稚園実習で、事前に課題を明確にして体験するなど、授業の在り方の参考となる。



また、授業の中で学びたい内容については、①障害児との関わり方、②保護者との関わり方、③周囲の子供との関わり方の順となった。（図7-1）

図7-1 大学の授業で希望すること（複数回答可）

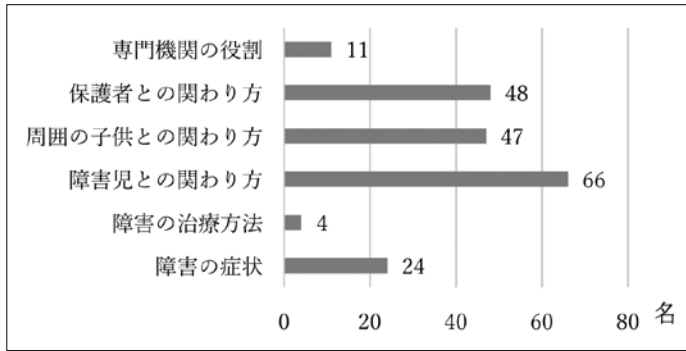


図7-2 障害児保育で学びたい内容（複数回答可）

これらの回答を合わせると、学生は、障害児との関わり方や周囲の子供との関わり方、保護者との関わり方を学びたいと考えておられる。その方法として、座学だけでなく、現場の保育士や教員から体験談を聞き、それを実習などの場で体験させていくことで効果が上がるのではないかと考えられる。

IV おわりに

- ・統合保育、合理的配慮については、ほとんどの学生が必要であり実施について前向きな捉え方をしている。
- ・「過去の障害のある人との関わり」に関する質問で、過去に障害のある人と関わりのある学生と、ない学生との間で、意識に違いが明らかに見られた項目は、「障害は個性」、「合理的配慮について気になること」「障害のある児童との関わりへの不安」の3項目であった。その他の質問では、顕著な差は見られなかった。
- ・大学での学び方として、座学だけでなく、現場の保育士や教員から体験談、実習などの場で体験したいと多くの学生が考えている。

【参考・引用文献】

- ・杉野学 長沼俊夫 徳永亜希雄 2018 特別支援教育の基礎（大学図書出版）
- ・総理府編 1995 「障害者白書 平成7年版」
- ・田中裕一 2017 合理的配慮のための授業アイデア集 東洋出版
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会：共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進（報告）2012
- ・内閣府 2013 「平成25年度 障害者に対する世論調査」
- ・西村重稀、水田敏郎 2019 障害児保育 中央法規

就学前教育に関する一考察

～学内講座からの学生の学びを通して～

信太 朋子・山田麻美子

要約：

2021年度学内講座は2021年11月にオンライン講座（テーマ「就学前教育」）として本学教員信太朋子准教授により本学1年生～3年生全員を対象に開催された。学内講座の中では多くのエピソードが語られたが、幼児が夢中になって遊ぶ実際の姿から、幼児は常に遊びや生活を通して学び成長してきたことを読み取ることが出来、就学前教育において重要なことが多くあることが推察された。加えて、学内講座でこれまでの経験を述べた3年生の発言からも、本学で学んだすべてのことが就学前教育に携わる保育者・教育者としての学びに繋がっていることがわかった。

さらに、2年生の「子どもと表現」授業において、学内講座を参考に、就学前教育としてふさわしい子どもの遊びを2つ以上あげ、関連する領域及び10の姿を述べるという課題を課した結果、学生からは実に多くの遊びの提案がなされ、いずれの回答も就学前教育としてふさわしいものであることが示された。このことから、学生が幼稚園実習を含む自身の経験を踏まえ、就学前教育として幼児にふさわしい様々な遊びについて真剣に考え取り組んだことが推察された。

キーワード：幼児教育、保育の5領域、幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿、連続性

I.はじめに

長い人生の中でも最も成長発達の著しい幼児期における就学前教育は非常に重要な役割を担っていると考えられる。就学前教育は幼児教育と同じ意味をもつ言葉であり、小学校へ入学する前の幼児に対するすべての教育活動を指しているものといえるであろう。幼児教育は、幼稚園・保育所・幼保連携型認定こども園等の施設における保育・教育に加えて、家庭や地域等の場においても幼児の成長を育むための重要な役割を担っているものと考えられる。就学前教育は、幼稚園や小学校受験のために必要な知識・技術の獲得を目指すなどの「早期教育」とは違い、小学校・中学校などにおける学びの基礎を作ることを目的としている。

幼児期の子どもは生活面や遊びにおいて実に多くの体験をしながら成長している。生活や遊びにおける体験を通し、知性・感情・人間性の面において急速に成長しているのである。しかし、子どもの「遊び」は、子どもに任せきりにしておいては、将来への学びに繋がる「遊び」にはならない場合があることも考えられる。幼稚園・保育所・認定こども園では、保育者があらかじめ一人一人の子どもの成長発達に必要なことを把握し、綿密な指導計画や記録を作成し、個々の子どもにどのような援助が必要かを考え、生活や遊びのサポートを行っているといえる。加えて、そのサポー

トは子どもにとって「必要」かつ「楽しい」ものであるという配慮のあることも確かなことであろう。幼稚園・保育所・認定こども園における子どもたちの「遊び」は小学校以降の「学習」へと繋がると考えられることから、子どもたちは「遊び」を通して「学習」の基礎を学んでいるといえるのである。

また、家庭は、家族間の愛情やしつけなどを通して幼児の成長の最も基礎となる心身の基盤を形作る場である。最初の就学前教育は、家族からの声掛けを通して、あいさつや基本的な生活習慣を学び、家庭生活や家族との遊びの中での体験、さらには親戚や近所の友だちなどの他者と関わる経験も家庭での重要な就学前教育になり得よう。幼児が生活や遊びの中で体験を通して学んでいくことで、自然に家族とのコミュニケーションが増え、家族の関係が良好に深まるなど、幼児期は生涯にわたる人間形成の基礎が築かれる重要な時期である。将来充実した社会生活や家庭生活を送るために、幼時期に多くの体験を十分に行っておくことは社会の一員として、将来をよりよく生きていくために非常に重要なことであるといえよう。

そのような重要な意味合いを持つ就学前教育について、保育者養成校における学生の学びがより深いものになるように、本学では2021年度学内講座として「就学前教育について」と題した学生に向けての講座を実施した。本稿では2021年度学内講座「就学前教育について」を通してエピソード考察を行うとともに、その後の授業において、学生がどのように学びを深めたかについて考察することを目的とする。

II. 研究の背景

1. 保育の3つの柱及び5領域のねらいと幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿について

幼稚園教育要領（2017）、保育所保育指針（2017）ならびに幼保連携型認定こども園教育・保育要領（2017）に記されている共通項としての保育の5領域に加えて、幼児教育において育みたい資質・能力のベースとなる「3つの柱」及び幼児期の終わりまでに育ってほしい「10の姿」が設定され、5歳児修了頃までに目指すべき方向性が具体的に示されている。3つの柱は5領域や10の姿の基礎になるものであり、5領域は3つの柱を育む具体策である。また、10の姿は5領域を育んだ後の目標となる姿であるといえよう。

保育の5領域とはその目標とする姿を具体的にするために「ねらい」を5つの領域に分けたものであり、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」に分類されている。

「健康」は健康な心と身体を育て、健康で安全な生活をつくり出す力を養うことをねらいとしている。「人間関係」は自分以外の人たちと親しみ、支え合って生活するために自立心を育て、人と関わる力を養うことがねらいであり、「環境」及び「言葉」は周囲の多様な環境に興味や探求心をもって関わり、それを自身の生活に取り入れていこうとする力を養うことをねらいとしている。「表現」は感じたことや考えたことを自分なりに表現する力を通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造力を豊かにすることがねらいである。

上記の「保育の5領域」と混同されやすいのが「3つの柱」と「10の姿」であるが、3つの柱とは5領域や10の姿の基礎になるものであり、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性等」である。領域のねらい及び内容は幼児教育における指導のあり方において重要な指針の一つとなるものであるが、「3つの柱」及び幼児期の終わりまでに育ってほしい「10の姿」は保・幼・小の連携、更には小・中・高への接続という意味においても、継続していく指針であるとも捉えられる。

2. 2021年度本学学内講座「エピソード」より

2021年度の公開講座に代わるものとして「就学前教育」というテーマで学内講座を行った。Zoomによるオンライン講座という形式で行い、講師は長い間幼稚園教育現場で園長を務めてきた筆者が行った。これまでの様々な経験からエピソードを中心に話を進め、最後に本学3年生3名に、それぞれ実習や授業、就活などを通して得たことを話してもらった。以下、学内講座「就学前教育」と題して述べた前置きとエピソード及び3年生3名が述べた自身の経験を記す。

前置きとして

就学前教育とは、小学校就学始期に達するまで通う幼稚園・保育所・認定こども園で行われる教育を指す。幼児は、主体的に環境に関わりながら遊びを通して学んでいく。筆者は、幼児期に「夢中になって遊ぶ」という体験を通して総合的な指導を大切に、幼児教育を実践してきた。幼児の興味や関心、発達に合わせて環境を設定し、友達や保育者と十分にに関わり、やりたいことに向かって試行錯誤しながら夢中になって遊び、やり遂げた満足感を味わうこと。筆者はこれらのことを大切に公立幼稚園において幼児教育に携わってきた。

学内講座では筆者の経験の中から、次のエピソードをもとに語った。

エピソード1 〈秋の自然—ドングリ・サツマイモ掘り〉

秋の自然を取り入れて、ドングリや木の実を使ってケーキやクッキーを作ったり、ドングリ転がしのコースを作ったりして遊ぶ。また、園では園庭の畑でサツマイモの苗を植えて育て秋に収穫を体験する。育てたサツマイモの収穫は、土を掘り様々な形のサツマイモに歓声があがる。芋掘りだけでなく、芋の蔓を引っ張りあったり、土の中のミミズや幼虫を発見したり、自然に触れて夢中になって遊び探求している姿があった。その姿に刺激を受けた年中児も真似をしてスコップで土を掘り始めていた。年中児は満足げに「なんだか楽しい、楽しくなっちゃうね」と友達と話しながら、穴掘りや幼虫探しに夢中になっていた。

幼児が進んでやりたいと思うような状況の中で、興味や探求心をもって環境に関わり遊ぶことが、意欲的な幼児を育てていく。

エピソード2 〈リレー〉

秋の運動会に向かって行うリレーは年長クラスがチーム対抗で行う。1番からアンカーまでの走る順番はチームごとに仲間と相談して決めていた。

「1番目に走りたい」自分と同じように1番目がいいという子がいる場合どうするか考え決めていく。相手チームに負けると悔しい等の思いを経験する中で、チームで協力し速く走ってバトンをつなぎ勝つために、走順や作戦を何度も考えて取り組んでいく。教師がすべてを決めて与えるリレーでは得られないこれらの経験によって協同性が育まれていく。

幼児が主体的に取り組む就学前の教育は、次の教育に直結することが主たる目標ではなく、あと伸びする力を育てることが大切である。一人一人の特性に合わせて伸びる力を信じ、遊びを通して学び育ち合う環境の中で成長を支えていくことが大切である。

エピソード3 〈雪遊び〉

冬休み明けの1月、東京に雪が降り、幼稚園の園庭は積もった雪で一面真っ白になった。幼児に

としては初めての雪、めったにない園庭の雪景色は自然と関わる大切な機会であると考えた。この機会を逃さず、雪に触れ遊ぶことを十分に体験させたいと願い、園の職員全員で環境を準備した。

登園してきた園児は、真っ白い園庭に大喜び、思い思いに歩いて雪を踏みしめ雪に触れ投げたり固めたりかき氷にしたり、それぞれの方法で雪に関わり夢中になって遊ぶ姿が見られた。日常と違った環境で、緩やかな時間の中で夢中になって遊ぶ貴重な体験をした一日となった。

エピソード4 〈コマ回し〉

お正月明けの1月、年長児は投げゴマに挑戦する。投げゴマは誰もが簡単に回せるわけではなく嫌になって諦めかけてしまう幼児もいた。できない日々も続いたが、友達の応援や励ましが支えとなり、何度も繰り返し取り組んでいった。数日後ようやくコマが回った時の喜びは大きかった。そしてその喜びは本人だけでなく、自分のことのように喜んでくれる仲間の姿があった。

諦めずに取り組めばできるという経験は自信となり、支えてくれる先生や友達がいるという安心と喜びは、就学前の幼児が成長する姿であった。

筆者は、幼児の自発的な活動としての遊びを十分に保証することを大切にし、実践に取り組んできた。また、幼児期に必要な体験として、自分でできることは自分でする体験、身近な自然に触れて感性を豊かにする体験、友達と十分に関わって活動し他者と協調していく体験、コミュニケーションを楽しむ体験、試行錯誤したり課題を解決したりしながら遊びを展開する体験、満足いくまで追求し、夢中になる体験、身体を十分に動かし活動する心地よさを味わう体験ができるよう保育の充実に努めてきた。

次に、本学3年生3名が教育実習や授業、就活において得たこと等を語った。

3年生Aさん「実習に関して大学生活でやっておくとよいと思ったこと」

- 実習のできることをレポトリーを増やしておく
 - ・歌やピアノ、製作などは授業時のプリントなどをまとめておくとよい
 - ・ピアノを弾けるように練習しておく
- 人前で話すことに慣れておく
 - ・大学の授業における先生の話し方や間の取り方などが参考になる
 - ・手遊びは鏡を見ながら練習すると表情や手の角度が分かる
- 大学の模擬授業等で失敗した経験が実習の場で生かせる

3年生Bさん「実習の事前準備と実習日誌の書き方について」

- 保育のタネ（製作、絵本、ゲーム、体操など）を数多く準備しておく
 - ・オリエンテーション時、具体的に相談が出来て安心して実習に臨める
- 実習日誌について
 - ・めあては、行事や実習の計画に合わせて事前に考えておく
 - ・日誌には子どもの様子や教師や保育者の意図を読み取り記述する
 - ・日誌を書く時間を短くすることにより睡眠時間を確保する

3年生Cさん「実習園や就活の園見学で感じたこと」

- 様々な園に行き、保育形態が多様にあることを実感

・園の保育を実際に見たことで、授業内容と関連して理解することが出来た。

○就活にあたり自分がどのような保育者を目指したいのか改めて考えた

- ・保育には正しいや正しくないは無い
- ・大学で学んだことや実習での学びが就活に繋がっていく

3. 学内講座後の学生の取り組みについて

2. で述べたように学内講座を行い、それを資料として本学2年生「子どもと表現」（2年次後期開講・1単位・受講者数73名）第7回目の授業において、「学内講座を参考に、就学前教育にふさわしい遊びを2つ以上あげ、遊び方を記し、5領域及び10の姿のどの項目と関連するかについて述べよ」という課題の取り組みを行った。受講生は73名であるが、課題提出者は55名であった。

以下、表1に学生からの回答を記す。

表1 就学前教育としてふさわしい遊び（回答者数55名 回答数115）

就学前教育としての遊び	対象年齢案	対応する領域・10の姿など	回答数
いすとりゲーム フルーツバスケット なんでもバスケット 秋のバスケット など	4～5歳	言葉・表現・健康・人間関係 道徳性・思考力の芽生え 自然との関り・生命尊重	18
お店屋さんごっこ ごっこ遊び・おままごと	3～5歳	5領域及び10の姿の全てに対応している	17
ドッジボール	5歳	健康な心と身体・協同性 言葉による伝え合い	9
鬼ごっこ 氷鬼・色鬼 など	3歳～	健康・人間関係・表現 自然との関り・生命尊重	9
自然観察を通じた遊び 落ち葉等での製作 砂遊び など	2歳～	自然との関り・生命尊重 自立心・健康な心と身体 豊かな感性と表現	9
パズル遊び ボードゲーム 数字パズル メタルインセンツ（モンテッソーリ教具）など	1歳～ （難易度による）	数字・図形・文字等への関心 感覚・思考力の芽生え・洞察力・判断力・ 想像力・観察力 集中力	6
新聞紙遊び （新聞紙じゃんけん含む）	3歳～	健康な心と身体・協同性 コミュニケーション能力	4
ジェスチャーゲーム	3歳～	想像力・表現力・コミュニケーション力	4
しりとり遊び（文字数制限含む）	4歳～	言葉による伝え合い・豊かな感性と表現	3
縄跳び（大縄跳び・ツルによる一人縄跳び含む）	5歳～	健康な心と身体・協同性・思考力・自然との関り・言葉による伝え合い	3
泥団子作り	1歳～	自然との関り・思考力の芽生え・豊かな感性と表現	2
サッカー	5歳～	健康・人間関係	2
折り紙	4歳～	思考力の芽生え	1
じゃんけん列車	4歳～	協同性	1

進化じゃんけん	5歳	健康な心と身体	1
角番じゃんけん	5歳～	健康な心と身体・自立心・協同性・道徳性・思考力の芽生え・言葉による伝え合い	1
ミノムシけん玉	5歳	自然との関り・健康な心と身体	1
しっぽ取りゲーム	5歳	言葉による伝え合い・健康な心と身体	1
劇あそび	5歳	豊かな感性と表現・協同性 言葉による伝え合い	1
ひらがなカルタ	5歳	言葉・表現	1
人間間違い探し	4歳～	人間関係・言葉	1
買い物拍手	4歳～	言葉・環境・表現	1
生き物クイズ	3歳～	健康・人間関係・表現 自然との関り・生命尊重	1
粘土遊び	3歳～	思考力の芽生え・豊かな感性と表現	1
塗り絵	3歳～	環境・表現・人間関係	1
色水遊び	3歳～	環境・思考力の芽生え	1
積み木	4歳～	協同性・思考力の芽生え・図形への関心・ 感覚・言葉による伝え合い・豊かな感性 と表現	1
コマ回し	4歳～	健康な心と身体・自立心・協同性・道徳 性・思考力の芽生え・言葉による伝え合 い・豊かな感性と表現	1
手遊び	0歳～	言葉・表現	1
なりきり遊び	3歳～	豊かな感性と表現	1
どこかで火事だ	4歳～	健康・人間関係	1
怪物を倒そう	3歳～	健康・人間関係	1
10になる相棒探し	5歳	数字・図形・文字への関心と感覚	1
お餅つき	4歳～	伝統行事に親しむ	1
だるまさんが転んだ	4歳	協同性	1
あぶくたった煮えたった	5歳	健康・人間関係・表現	1
どんぐりリレー	3歳～	協同性	1
おてて絵本	5歳～	思考力の芽生え	1
猛獣狩りに行こうよ	4歳～	人間関係・数字や図形への関心と感覚	1
プールでの絵具遊び	3歳～	豊かな感性と表現・協同性	1
お風呂での遊び	4歳～	人間関係・環境・協同性・言葉による伝 え合い	1
回答数合計			115

Ⅲ. 研究の方法

1. 2021年度学内講座「就学前教育」からの振り返り。

2021年度公開講座代替案として学内講座を行った。講師のエピソード講話の後、3年生3名が講座を元に自身の3年間の振り返りを述べた。

学内講座時期とテーマ、講師及び講座受講対象者は以下の通りであった。

・学内講座実施時期：2021年11月6日オンライン講座として開催

- ・講師：本学教員 信太朋子
- ・テーマ：就学前教育について
- ・学内講座対象者：1年生～3年生全員

2. 学内講座後の学生の取り組みのまとめ

「子どもと表現」（後期・2年生73名）第7回目授業において就学前教育としてふさわしい子どもの遊びについて提出された課題から結果をまとめた。

3. 手続き

授業内容記録及び調査結果の公表については個人情報保護のため本研究の目的以外には使用しないこと、授業記録及び調査結果の確認には本研究者のみとし、個人の情報を公にはしないことを伝えて協力を得た。

IV. 結果と考察

1. 学内講座エピソードからの考察

2021年度の学内講座では筆者（学内講座講師）が幼稚園教育現場で実践してきた実践の中から、いくつかのエピソードを通して養成校の学生に伝えたいことを語った。

幼児が夢中になって遊ぶ実際の姿から、就学前教育において大切なことを学生に分かりやすく伝えたいと考え、学内講座のテーマとして取り上げた。

筆者は、公立幼稚園で幼稚園教諭、副園長、園長として長年勤務し、長年幼児教育に携わってきた。今回の学内講座にあたり、様々なエピソードから幼児の姿を振り返ってみると、幼児は常に遊びや生活を通して学び成長してきたことが改めて分かった。幼稚園においては、小学校以降の子どもの発達を見通しながら教育活動を展開し、幼稚園教育において育みたい資質・能力を育むことが大切である。幼稚園教育において育みたい資質・能力とは「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性等」である。「知識及び技能の基礎」とは、具体的には、豊かな体験を通じて、幼児が自ら感じたり、気付いたり、分かったり、できるようになったりすること、「思考力、判断力、表現力の基礎」とは、具体的には、気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりすること、「学びに向かう力、人間性等」とは、具体的には、心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとすることである。筆者が幼稚園において幼児と共に過ごしてきた中で、就学前教育として重要なことは、前述のエピソードの中に含まれていることが分かった。

本学3年生3名には、1年生と2年生に向けて教育実習や授業、就活において得たことを語ってもらった。話された内容は、1年生と2年生に向けて教育実習や授業、就活において得たことであり、3年間の体験を通じて大切だと感じたことが具体的にわかりやすく語られた。それぞれの経験談からは大学における授業が教育実習や就職活動に繋がっていることを実感したという内容であり、これから現場で就学前教育に携わる者として、大学時代の学びがすべてに繋がるという点において、1、2年生に就学前教育に対する新たな気付きとして実感されることにより、学生自身の今後の主体的な学びに繋がっていくことが期待されるものであった。

2. 学生の取り組みからの考察

学内講座を資料として本学2年生「子どもと表現」(2年次後期開講・1単位・受講者数73名)第7回目の授業において、「就学前教育にふさわしい遊びを2つ以上あげ、遊び方を記し、5領域及び10の姿のどの項目と関連するかについて述べよ」という課題の取り組みを行った。受講生は73名であるが、課題提出者は55名であり、回答数は115であった。

就学前教育にふさわしい遊びとして学生があげたもののうち、最も多い遊びがいすとりゲームであり、フルーツバスケット・なんでもバスケット・秋のバスケットなどの応用が見られ、18の回答数であった。関連する項目としては、領域「言葉・表現・健康・人間関係」、10の姿では「道徳性・思考力の芽生え・自然との関り・生命尊重」があげられた。次に多かった回答がごっこ遊びとしてのお店屋さんごっこが17と多くあげられ、うち1名がおままごとをあげていた。関連する項目としては5領域及び10の姿全てと捉えていたことがわかった。

ドッジボール・鬼ごっこ・自然観察を通しての遊びも多くあり、それぞれ9回答ずつがあった。ドッジボールや鬼ごっこなど、身体を使った遊びの領域等との関連では健康な心と身体、協同性、言葉による伝え合い、生命尊重などがあげられていた。子どもたちが戸外で身体を動かして友達と遊ぶ中で、ルールを守ったり、危険なことに及ばないように配慮したりすることが予想されたように見受けられた。自然観察を通じた遊びには調査を行った時期(11月)とも関連して、秋の自然観察を行ったり、落ち葉の製作などが考えられていた。これはまた同時に幼稚園責任実習との関連も考えられ、おそらく責任実習における主活動などでも、このような秋の自然観察から、落ち葉を使った製作活動を行った学生がいたことも示されていたと考えるものである。

次にあげられたのがパズル(ボードゲーム)などである。数字・図形・文字等への関心・感覚、思考力の芽生え、洞察力・判断力・想像力・観察力・集中力の育成に繋がると捉えた回答が多くあった。算数の勉強ではなく、楽しみながら数字や図形に関心をもつと捉えたことが推察される。メタルインセンツはモンテッソーリ教育における教具であるが、これも幼稚園実習を通して知ることが出来たのではないかと考えられた。

新聞紙遊び、ジェスチャーゲーム、しりとり遊び、縄跳びなどは3～4名の学生があげていた遊びであるが、新聞紙遊びは遊び方にもよるが、比較的低年齢の幼児にも取り組める遊びであり、健康な心と身体、協同性、コミュニケーション能力などに関連していると述べられていた。ジェスチャーゲームは想像力・表現力・コミュニケーション力の育成につながると捉えていることがわかった。しりとり遊びも言葉による伝え合い、豊かな感性と表現などに対応する遊びと捉えられており、文字数制限をするとより効果が表れると記載されていた。縄跳び(大縄跳び・ツルによる一人縄跳び含む)は健康な心と身体、協同性や思考力を育むことが示され、加えて大縄跳びなどでは言葉による伝え合いが必要とされるとあり、また、ツルを使った縄跳びも出来ることから自然との関りも示された。泥団子作り、サッカーも2名の学生から回答があった。泥団子は低年齢でも取り組める遊びであり、自然との関り、思考力の芽生え、豊かな感性と表現などに繋がることがあげられた。現場でよく取り組みがなされていることから、何年もかけて作成した泥団子は芸術的ともいえるものになることを学生も体験したのであると思われる。サッカーはドッジボールなどと同じように身体を使って遊ぶものであるが、ドッジボールより比較的ルールも難しくなることから、5歳児以上としたことが推察された。

その他、実に多くの遊びの提案がなされたが、学生が幼稚園実習を含む自身の経験からも、就学前教育としての様々な遊びについて、真剣に取り組んだことが示されていたように思われた。今後

の実習においてこの経験を活かすとともに、将来の現場においても、子どもの遊びと真摯に向き合う保育者・教育者になることを願っている。

3. まとめ

学内講座では筆者が公立幼稚園で幼稚園教諭、副園長、園長として長年勤務し、幼児教育に携わってきた中で、現場で実践してきたことの中から、いくつかのエピソードを通して養成校の学生に伝えたいことを語った。これは幼児が夢中になって遊ぶ実際の姿から、就学前教育において大切なことを学生に分かりやすく伝えたいと考えたものであるが、様々なエピソードから幼児の姿を振り返ってみると、幼児は常に遊びや生活を通して学び成長していたということが改めて実感として伝わってきた。

幼稚園においては、小学校以降の子どもの発達を見通しながら教育活動を展開し、資質や能力を育むことが大切であると考えられ、その資質・能力とは「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力の基礎」「学びに向かう力、人間性等」である。これは、豊かな体験を通じて、幼児が自ら感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりすること、加えて、気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりすること、さらには心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとすることなどである。学内講座で述べた具体的なエピソードの中にこれらのことが全て含まれていると推察された。

同時に学内講座における本学3年生3名の話の内容は、1年生と2年生に向けて教育実習や授業、就活において得たことであり、3年間の体験を通じて大切だと感じたことが具体的にわかりやすく語られた。それぞれの経験談からは大学における授業が教育実習や就職活動に繋がっていることを実感したという内容であり、これから現場で就学前教育に携わるものとして、大学時代の学びがすべてに繋がるという点において、1、2年生に就学前教育に対する新たな気付きとして実感されることにより、学生自身の今後の主体的な学びに繋がっていくことが期待されるものであった。

学内講座の後の2年生の「子どもと表現」提出課題からは、就学前教育としてふさわしい子どもの遊びについて、数多くの提案がなされた。学生が学内講座からの学びを参考に、幼稚園実習における自身の体験も踏まえ、就学前教育としての様々な遊びについて、真剣に取り組んだことが示されていたように捉えられた。今後の実習においてこの経験を活かすとともに、将来の現場においても、子どもの遊びと真摯に向き合う保育者・教育者になることを期待している。

IV. 引用文献・参考文献

堂本真実子(2018)『保育内容 領域 表現』わかば社

畑 啓子・池上貴美子・上田智佳・種子田順子(2017)「初心者学生の模擬保育見学による意識変容に関する縦断的調査」甲子園短期大学紀要 35 47-52

池田充裕(2013)「模擬保育による学生の教授力・評価力の向上に関する取り組みと課題」山梨県立大学 人間福祉学部紀要Vol.8

厚生労働省(2017)『保育所保育指針(2017年告示)』フレーベル社

小宮山潔子(2010)「日本の就学前教育・保育の状況と製作の方向-諸外国と比較しつつ日本の今後を考える-」海外社会保障研究第173号 No.173 2-15

溝口 綾子(2012)「保育内容の指導法「表現」における授業方法の検討～パネルシアターの実践から～」帝京短期大学紀要No.17 7-9

三村国雄(2017)「就学前における教育・保育施設の選択が就学後の児童の学校適応・問題行動に与える影響」

一橋大学経済研究所紀要 第64巻第11号 1-7

文部科学省（2016）「中央教育審議会・教育課程部会・第9回幼児教育部会
とりまとめ（案）」

文部科学省(2017)『幼稚園教育要領(2017年告示)』フレーベル社

無藤 隆（2016）「生涯の学びを支える『非認知能力』をどう育てるか

・ これからの幼児教育 - 」ベネッセ教育総合研究所

内閣府・文部科学省告示第1号・厚生労働省『幼保連携型認定こども園教育保育
要領(2017年告示)』(2017)フレーベル社

子ども教育実践総合センター事業報告

地域の教育・保育関係機関との連携事業

—本学と江東区の取り組み—

深澤 瑞穂・山田麻美子

1. 学生ボランティア派遣事業

江東区教育委員会（以下、教育委員会）から江東区立幼稚園への学生ボランティア派遣について提案があったのは、平成26年であった。当時はまだ本学に対応できる体制が整っていなかったため、早々に検討に入った。平成28年度に向けた子ども教育学科教育課程改編の際、キャリア教育の重要性に鑑み、新たに「ボランティア活動とキャリア教育」（選択科目1単位、3年前期開設）を新設するに至り、本学側の体制が整ったことを受けて教育委員会との協議に入った。平成28年5月9日、本学と江東区教育委員会は「学生ボランティア派遣」の協定を締結した。平成28年度は試行期間として、本学学生1名（3年生）を区立幼稚園に派遣することができた。平成29年度には新たに江東区立小学校への派遣についても協定を結ぶことができ、学生1名を派遣した。平成30年度からは、未来部との協定を結び、区立保育園へ学生1名を派遣した。令和2年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けて区立幼稚園への派遣1名のみとなった。令和3年度は保育園に1名、幼稚園に1名が派遣された。これまでの派遣状況について表1に示す。

表1 学生ボランティア派遣状況

年度	学校種	派遣学生	派遣期間と実施曜日	派遣先
28	幼	1名	平成28年6月～11月	江東区立ちどり幼稚園
29	幼	2名	平成29年5月～11月	江東区立豊洲幼稚園
	小	1名	平成29年5月～12月 平成29年9月～平成30年2月	江東区立第三大島幼稚園 江東区第一亀戸小学校
30	保	1名	平成30年5月14日～平成30年12月	江東区立わかば保育園
	幼	1名	平成30年4月16日～平成30年12月	江東区立南陽幼稚園
31	保	1名	平成31年4月～平成31年12月	江東区立わかば保育園
	幼	1名	平成31年4月～平成31年12月	江東区立豊洲幼稚園
	小	1名	平成31年9月～令和2年2月	江東区立第一大島小学校
令和2	幼	1名	令和2年10月～令和3年1月	江東区立南陽幼稚園
令和3	幼	1名	令和3年11月～令和4年2月	江東区立南陽幼稚園
	保	1名	令和3年4月～令和3年11月	江東区立東雲第二保育園

2. 学生ボランティアの概要

(1) ボランティア学生の選考

ボランティア実施の前年度の2年生を対象に公募する。公募時期は毎年度1月から2月中旬ごろである。応募した学生には面談を行い、センターと学科会議にて審議して決定する。

(2) ボランティア実施幼稚園・小学校の決定

センターは、学内選考で決定した学生の名簿を教育委員会に提出する。教育委員会は、提出された名簿を園長会・校長会に報告し、ボランティア学生を希望する園・校を募る。

(3) ボランティア実施期間・実施日・内容及び指導等

- ①ボランティア先決定後、実施年度の5月中旬ごろ前に実施園・実施校において事前オリエンテーションを行い、ボランティアに向けて実施内容等を確認する。
- ②ボランティアの期間は概ね6か月、原則として週1回、約8時間の勤務となる。幼稚園、小学校ともに固定のクラスに入らず、フリーの職員に準じて保育・指導補助、教材準備などを行う。
- ③学生は、1回ごとに記を作成して指導教諭に提出する。指導教員確認後、1か月分をまとめてセンター長に提出する。
- ④期間中、本学教員が1回程度巡回指導する。

(4) 成果の発表

平成29年度より、「学習と表現の技法（現ライフキャリア演習）」の中でボランティアを終了した学生の成果発表を実施している。ボランティアの内容、指導の様子、各自の成果と課題などを口頭で発表した。

令和2年度以降は新型コロナウイルス感染拡大を鑑みて、対面での成果発表は行わず、動画撮影を行い、そのURLを1、2年生に対し配信し、感想提出としている。

3. 記録について

学生が自らの学びを評価し、より良い保育・教育の実践を行うために「記録」をとる。記録は、本学所定の記録用紙を用い、毎回の内容を記録し、省察・改善に努める。

4. 令和3年度江東区連携ボランティア学生からの報告

(1) 江東区立東雲第二保育園でのボランティア報告（3年：須田夏香）

江東区立東雲第二保育園にて令和3年4月～11月までボランティア活動を行いました。

①どのような保育園であったか

東雲第二保育園は、体育を特色としています。そのため、ホールに行きサーキットを行います。子どもの発達を把握したうえで、保育者はサポートをしていきます。また、遊びを通して子どもの自己肯定感を育てていました。子どもたちが自ら行動して遊べるような保育環境でした。

②曜日と時間・何歳児の対象であったか

前期は毎週木曜日、後期は毎週水曜日の8時30分～16時45分まで保育をしました。お昼休憩は45分間ありました。

4月～11月まで1歳児クラスの保育補助を主な業務として入っていました。

③保育時間と仕事内容・保育終了後の仕事内容

8時30分～13時まで子どもたちと遊んだり、おむつ替え、布団を敷いたりしました。子どもたちが安心して生活できるような環境を整えていました。主に11時30分から午睡に入る時間でした。昼食を食べ終えた子どもから午睡をし、安心して寝られるように寝かしつけをしました。そして、お昼休憩を45分間取らせて頂き、午睡中は月の製作の準備や手作りおもちゃを作りました。また、お

もちゃの消毒や本の整理をしました。14時45分頃に子どもたちが起床しおむつ替えや布団の片づけを行いました。15時に子どもたちはおやつを食べ、保護者の迎えがくるまで自由に子どもたちと遊びました。

④身についてしたこと・印象に残ったエピソード

1歳児クラスの子どもたちとの信頼関係をつくれるように私は積極的に一人ひとりと関わりを持ちました。どのような遊びに興味を持っているのかを把握した上で、いろいろな遊びを子どもたちに提案し、ともに遊びました。

4月から行った保育園でのボランティア活動で、4月に入園した子どものクラスの保育補助をさせて頂き、子どもの発達を近くで見ることが出来ました。4月の子どもたちは保育園に慣れていないため泣いていました。月日が経つにつれ、保育園にも慣れ、自分の好きな遊びをするようになっていきました。絵本にも興味を持ち始め、「この絵本読んで」と本を持ってきたりしました。子どもは車や動物、果物などの名前を、絵本を通して知っていくのだと思いました。子どもたちが興味をもつことは子どもたちの将来の学びにも繋がると思いました。

(2) 江東区立南陽幼稚園でのボランティア報告(3年：佐藤萌加)

この度、南陽幼稚園にて学生ボランティアをさせていただきました。私は主に3歳児、4歳児のクラスに入り、好きな遊びの環境や一斉活動の構成について学ばせていただきました。はじめは、子どもたちとの距離が掴めず、困惑する場面もありましたが、担任教諭のあたたかい指導や補助職員の方の助言により、積極的に保育に参加することができました。

南陽幼稚園は園舎が2階建てで園庭もとても広く、朝・夕には預かり保育も行っていました。教員は全員トランシーバーをもち、避難訓練のときには「〇〇クラス△人、全員揃って移動します」と報告したり、特定の幼児がクラス以外の場所に移動しているときには「いま、絵本の場所に〇〇くんと一緒にいます。一斉活動のときには参加できるようにします。」と共有したりと、広い園内でも全員で情報を確認するシステムができていました。また、南陽幼稚園では3歳児保育も行っていて、3歳、4歳、5歳と継続的に遊び、学んでいる様子を観察することができました。一番多く関わらせていただいた3歳児のクラスでは、戸外遊びを終えてクラスに戻るときに体操を取り入れたり、幼児の注目を集める際にライオンのぬいぐるみを使ったりと、園で生活する際のリズムを整える工夫がありました。4歳児は教員が言葉だけで「片付けですよ」と声をかけると、友達同士で声を掛け合いながら積極的に片付けをする姿があり、5歳児は時計を見て自らクラスに戻っていく姿がありました。3歳児から園生活のリズムを身に着け、友達との関わりも深めることで、自ら考えて行動することができるのだと感じました。

ボランティアを通じて、教員の方々の幼児との関わりを間近で見ることができ、勉強になりました。中でも環境構成では、わくわくして思わず遊びたくなるような環境にしつつ、安全に幼稚園で過ごすことができるような環境構成になっていて、低年齢であればあるほどその意識が強くなっていると感じました。わくわくする環境の中でも季節を感じるができるものは特に興味深く、季節の製作を行い、作ったものを壁面に飾ったり遊びの中に取り入れたりしていました。例えば羽つきを遊びで取り入れたときに、3歳は羽を紐でぶら下げて当てることを楽しみ、4歳では紐をなくして自分で当てられるようにすることを楽しみ、5歳では友達と対面で打ち合いをしていました。同じ題材でも年齢に応じて楽しめるように環境を工夫することが大切だと学びました。また、これらの経験は幼児との振り返りも大切だと知りました。帰りの会で幼児と遊んだことを共有し、園だ

よりで保護者の方にも知らせることで、豊かな経験として残っていくのだと思いました。

今回のボランティアで、幼児との関わり方や教員としての意識などを改めて深く学ぶことができました。貴重な経験をさせていただき、本当にありがとうございました。

5. 今後に向けて

平成28年度から始まった「学生ボランティア派遣」は5年が経過した。教育委員会の協力と各現場の先生方の指導により、体験した学生は「やってよかった」と感じていた。インターンシップほどの重さはないが、この経験を卒業後の職場にどのように活かすことができるか、その道筋については養成段階の指導のあり方の課題といえる。現場では実践力が求められ、そのために現職になっても学び続けることができる研修の機会の保障が課題といわれる。養成段階から現職へと学び続けていくためには、養成校のみならず、教育・保育の現場、行政、地域が共に協力し合う環境、体制の整備が大きな課題といえそうである。

本学では、幼稚園と小学校に加え、江東区立保育園への派遣についても取り組みが始まって4年目となる。令和元年度には、江東区立幼稚園に学生1名の採用が決定した。さらに現場での学びを深めてより専門性を身につけられる機会として連携を大切にしていく。

引用・参考文献

- 1) 有明教育芸術短期大学 子ども教育学科 (2013), 「幼児期の教育と発達に関する都市と農村の比較研究 - 研究報告書」, 『有明教育芸術短期大学 子ども教育学科研究プロジェクト』
- 2) 有明教育芸術短期大学 子ども教育実践総合センター規程、(2016)

資 料

子ども教育実践研究 編集要項

子ども教育実践研究 執筆・投稿要領

子ども教育実践総合センター規程

子育て支援事業における研究等に関する行動規範

子ども教育実践総合センター紀要編集要項

子ども教育実践総合センターが紀要（以下、「紀要」という。）の編纂にあたることとし、以下の要項に定めるところによるものとする

1. 名称

有明教育芸術短期大学 子ども教育実践総合センター紀要

2. 目的

本紀要は、子ども教育学科の教育実習・保育実習に関する教育及び地域貢献・社会貢献に資することを目的とする。

3. 投稿資格

- (1) 本学の教職員（非常勤講師を含む）。
- (2) その他、編集委員会で認められた者。

4. 掲載区分

本紀要の掲載区分は、「原著」、「実践研究」、「事例研究」、「調査研究」等とする。各論文の執筆は、子ども教育実践総合センター執筆・投稿要領の様式に従って原稿を作成すること。

5. 編集委員会

- (1) 編集委員会はセンター所員4名で構成する。
- (2) 本委員会に委員長をおき、センター長をもってあてる。

6. 論文審査

- (1) 委員長は投稿論文審査のための査読者を委嘱する。
- (2) 査読者は所定の期間内に査読結果を編集委員会に報告し、論文の採否は編集委員会が決定する。

7. 著作権

- (1) 委員会が編集発行する紀要の編集著作権は、子ども教育実践総合センターに帰属する。
- (2) 紀要に掲載された個々の著作物の著作権は、当該著作物の著作者に帰属する。
- (3) 紀要に掲載された論文を無断で複製あるいは転載することを禁ずる。

8. 電子化について

投稿者が電子化による公開を許諾している論文に限り、委員会が適正と認めたネットワーク上のウェブサイト、電子メディア等において公開できるものとする。

附 則

この要項は、平成29年4月1日から施行する。

有明教育芸術短期大学 子ども教育実践研究執筆・投稿要領

有明教育芸術短期大学子ども教育実践研究紀要の執筆・投稿に関する要領については、以下の通りとする。

1. 論文は、執筆者自身による未発表のものとし、学会誌、他の研究紀要などへ投稿した原稿（審査中のものを含む）は認めない。
2. 筆頭執筆者は1人1編とする。ただし、共著論文の第2執筆者以降の場合にはこの限りではない。
3. 共著論文は、分担執筆者を明記することを原則とする。
4. 論文の区分は、「原著」「実践研究」、「事例研究」、「調査研究」等とする。
5. 受理された論文の大幅な修正は認めない。
6. 論文の構成は次のとおりとする。
 - (1) 表題（和文）
 - (2) 著者名（和文又は英文）
 - (3) 要約（和文又は英文）
 - (4) 本文（和文又は英文）
 - ①序論 ②研究目的 ③方法 ④結果 ⑤考察 ⑥結論
 - (5) 脚注・参考文献・引用文献
7. 原稿の様式
 - (1) 論文は、紀要編集委員会が定める書式（B5用紙 36行×45字、横書き）にしたがって、原則としてワードプロセッサによって作成する。
 - (2) 論文の長さは、和文14,000字以内とし、タイトル、図、表、写真もこれに含める。その範囲を超える場合には執筆者の実費負担とする。
8. 写真、図像等の掲載
 - (1) 論文に写真を掲載する場合は、あらかじめ被写体に掲載の許可を得ることとし、著者においても同様とする。
 - (2) 刊行物に掲載されている写真や図像等を引用する場合は、あらかじめ著作権者に掲載の許諾を書面で得ることとし、その出典を明記する。
9. 原稿の提出
執筆を認められた者は、執筆・投稿要領に基づいて作成した印字原稿2部および記憶媒体を期限内に本センター長に提出するものとする。なお前者を正とし、後者を副とする。
10. 論文校正、印刷
査読後の校正は執筆者の責任において行い、印刷は編集委員会に一任するものとする。

有明教育芸術短期大学 子ども教育実践総合センター規程

(趣旨)

第1条 この規程は、学則第8条第2項に基づき、子ども教育実践総合センター(以下、「本センター」という。)の運営について必要な事項を定める。

(目的)

第2条 本センターは、子ども教育学科の保育実習及び教育実習に関する教育を支援するとともに、その改善方策の調査研究を含め、新しい時代の養成に対応する子ども教育のあり方を探求し、さらに、子育ての支援など地域に貢献する事業を行うことを目的とする。

(業 務)

第3条 本センターは、前条の目的を達成するために次の業務を行う。

- (1) 実習委員会より委託された実習教育に関する業務
- (2) 乳幼児とその保護者のための子育て支援事業(「親子サロン」及び「親子ひろばFRAN」の運営)並びに「子育て講座」の運営
- (3) 子どもの心身の発達にかかわる「子ども発達相談室」の運営
- (4) その他、本センターの目的に沿う事業

2 子育て支援事業及び「子ども発達相談室」に関する実施細則は別に定める

(職員)

第4条 本センターにセンター長及びセンター員を置く。

2 センター員は、有明教育芸術短期大学専任教員の中から若干名をセンター長が推薦し、学長が指名する。

3 前項のほか、嘱託職員を置くことができる。嘱託職員は、幼稚園教諭又は保育士資格を有し、かつ5年以上の現場経験を有する者からセンター長が推薦し、学長が委嘱する。

(任期)

第5条 センター員の任期は2年とし、再任を妨げない。

(会議)

第6条 第3条の業務を実施するために、本センターにセンター会議を置く。

2 センター会議は、センター長、センター員、嘱託職員をもって構成する。

(センターの運営)

第7条 本センターの運営に関する重要事項は、教育研究運営会議で審議する。

(改廃)

第8条 この規程の改廃は、教育研究運営会議が行う。

附 則

この規程は平成22年4月1日から施行する。

この規程は平成26年4月1日から施行する。

この規程は平成28年4月1日から施行する。

子育て支援事業における研究等に関する行動規範

有明教育芸術短期大学 子ども教育実践総合センター（以下、センターという）は、センターが実施する子育て支援事業における研究等に関する行動規範を次のとおりとする。

I. 研究者の行動規範

研究者は、センターが運営する子育て支援事業に研究・調査を依頼することができる。

1. 研究者の定義

研究者とは、有明教育芸術短期大学の教員（以下、教員という）と、センターが認めた学外の教員または関係者をいう。また、教員の指導のもとにセンターで研究を行う本学学生を含む。

2. 守秘義務

研究者には守秘義務があり、研究・調査において知りえた情報を他に漏らしてはならない。なお、研究・調査が終了した後も同様とする。

3. 研究・調査の実施に関する留意点

(1) 子育て支援参加者に対する留意点

①研究に関する説明

研究を行うにあたり、子育て支援参加者（以下、参加者という）に対し、研究の目的、方法、個人情報への配慮、資料の取り扱い等について説明し、同意を得る。

②情報の開示

参加者が研究の状況、調査資料等の開示を求めた場合、開示する。

(2) 資料の取り扱い

①調査で得た資料（質問紙、映像、メモ等）は、研究の目的以外の目的に使用しない。

②映像資料（写真、ビデオ）を発表する場合、事前に該当する映像について参加者に確認し、許可を得るものとする。

4. 研究・調査の依頼と手順

研究・調査の依頼とその手順は別に定める。

II. 所員の行動規範

1. 守秘義務

子ども教育実践総合センター所員（以下、所員という）には守秘義務があり、研究者および参加者について知り得た情報を他に漏らしてはならない。なお、所員を辞した後も同様とする。

2. 参加者への説明

所員は、研究・調査実施について事前に参加者に説明し、研究・調査について理解が得られるよう配慮する。

3. 研究者から提出された資料等の取扱い

- (1) 提出された資料等は、個人情報であるため開示しない。
- (2) 提出された資料等は、研究・調査等の終了後1年間保管する。
- (3) 保管期限が過ぎた資料等は処分する。

4. 研究・調査の受理

研究・調査の受理と実施に関する手順は別に定める。

Ⅲ. 規範の改変等

1. 規範の改変

この規範の改編は子ども教育実践総合センター会議によって行い、教育研究運営会議の承認を得るものとする。

附則

この規範は平成21年4月1日より施行される。

附則

この規範は平成23年10月1日より施行される。

研究・調査の依頼と手順

研究・調査の依頼と実施手順	研究・調査の依頼へのセンターの対応
<p>○依頼書の提出 研究者はセンター指定の「子ども教育実践総合センター 子育て支援事業における研究・調査の等依頼書（以下、依頼書）」に必要事項を記入し、センターに提出する。 ※学生が研究・調査を実施する場合、指導教員が依頼書を提出する。</p> <p>○調査の実施 研究・調査の開始時に、子育て支援事業参加者（以下、参加者）に研究・調査の目的、方法、資料の取扱い等について説明し、同意を得る。 ※調査に関わる準備および資料の配布や撮影等は研究者自身が行う。</p>	<p>○依頼書の審議 センターは、提出された「子ども教育実践総合センター 子育て支援事業における研究・調査の等依頼書（以下、依頼書）」をセンター会議において審議する。 ※依頼書の記載内容に不明な点があった場合、研究者に確認することがある。</p> <p>○受理と通知 依頼書受理後、研究者に通知する。 ※研究・調査が長期に及び場合、子育て支援事業参加者（以下、参加者）への研究・調査に関する説明書の提出を求めることがある。 ※依頼内容が観察や建学の場合、その人数を制限する場合がある。</p>
研究・調査の報告手順	研究・調査報告へのセンターの対応
<p>○報告書の提出 研究者は研究・調査の終了後、「子ども教育実践総合センター事業における研究報告書（以下、報告書）」に必要事項を記入し、センターに提出する。 ※参加者に書面をもって報告する。書式は自由とする。</p>	<p>○報告書の確認 センターは、提出された「子ども教育実践総合センター事業における研究報告書（以下、報告書）」をセンター会議において確認する。</p>

○令和3年度子ども教育実践総合センター構成員

《センター長》

山田麻美子

《センター所員》

橘 和代

信太 朋子

菊地 大介

澤田 由美

○編集後記

有明教育芸術短期大学子ども教育実践総合センター『子ども教育実践研究』第5巻の発行を迎えることができました。発刊にあたりご協力いただきました先生方には厚くお礼申し上げます。第5巻においては子ども教育学科の専任6名の先生方にご協力を賜り、投稿を頂くことができました。お寄せ頂いた原著論文や実践的な論文から、さらに質の高い充実した内容の紀要が出来上がったと感謝しております。

令和3年度においても新型コロナウイルス感染拡大が続き、社会においてはもちろんのこと、保育・教育現場においても子どもたちが多くの困難と直面する事態が続いています。子ども教育実践総合センターの様々な活動の実施も阻まれ、親子サロンはもちろんのこと地域貢献としての全てのイベント及び実践教育研究会などを実施出来ない状態が依然として続いています。

コロナとの闘いが一日も早く収束し、子どもたちの日々の暮らしが安心して平穏なものになることを切に切に願っております。子ども教育実践総合センターとしましても、今後も地域社会の課題とともに向き合い、可能な限りの活動を継続してまいりたいと考える所存でございます。今後ともどうぞよろしくお願い申し上げます。

有明教育芸術短期大学 子ども教育実践総合センター長
山田麻美子

発行者 有明教育芸術短期大学子ども教育実践総合センター

令和4年3月31日 発行